

La signification de l'expérience de travailler  
avec des experts de contenu lors de projets  
de conception pédagogique  
pour des concepteurs pédagogiques

Gilbert Lafond

Thèse

au

Département de l'éducation

comme exigence partielle au grade de  
philosophae doctor (Ph.D.)

Université Concordia  
Montréal, Québec, Canada

Avril 2006



Library and  
Archives Canada

Bibliothèque et  
Archives Canada

Published Heritage  
Branch

Direction du  
Patrimoine de l'édition

395 Wellington Street  
Ottawa ON K1A 0N4  
Canada

395, rue Wellington  
Ottawa ON K1A 0N4  
Canada

*Your file    Votre référence*

*ISBN: 978-0-494-16270-5*

*Our file    Notre référence*

*ISBN: 978-0-494-16270-5*

#### NOTICE:

The author has granted a non-exclusive license allowing Library and Archives Canada to reproduce, publish, archive, preserve, conserve, communicate to the public by telecommunication or on the Internet, loan, distribute and sell theses worldwide, for commercial or non-commercial purposes, in microform, paper, electronic and/or any other formats.

The author retains copyright ownership and moral rights in this thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

#### AVIS:

L'auteur a accordé une licence non exclusive permettant à la Bibliothèque et Archives Canada de reproduire, publier, archiver, sauvegarder, conserver, transmettre au public par télécommunication ou par l'Internet, prêter, distribuer et vendre des thèses partout dans le monde, à des fins commerciales ou autres, sur support microforme, papier, électronique et/ou autres formats.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent cette thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

---

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms may have been removed from this thesis.

Conformément à la loi canadienne sur la protection de la vie privée, quelques formulaires secondaires ont été enlevés de cette thèse.

While these forms may be included in the document page count, their removal does not represent any loss of content from the thesis.

Bien que ces formulaires aient inclus dans la pagination, il n'y aura aucun contenu manquant.

  
**Canada**

## **ABSTRACT**

The work between instructional designers and subject matter experts is a major dimension of the instructional design process. With E learning, this work is more important than ever.

The objective of this research is to answer the question: What is the meaning of the experience to work with subject matter experts for instructional designers during instructional design projects. My research is an investigation of lived experience through Husserl's phenomenological tradition. My study concerns the study of meanings and structures of human phenomenon through an eidetic aspect.

Data were collected through semi-structured interviews with six participants who met the following criteria: have realized an instructional design, speak French fluently, are able to elaborate on their experience and have at least one year of experience as instructional designer.

Data analysis, using an adaptation of Giorgi's methodology, to identified six themes: relation definition, professional status, negotiation, professional satisfaction, mediation and emotional dimensions. These six themes regroup fifteen subthemes which describe

the meaning of the experience for the instructional designers to work with subject matter experts: **A team travel, compulsory, fascinating, planned but unpredictable, with important emotional dimensions, full of dilemma, double bind and conflicts, allowing the instructional designers to realize themselves professionally.**

The themes and sub themes have been analyzed through the results of empirical research presented in my literature review and through sociopsychological theories.

This research proposes recommendations for the instructional designers, the training managers and for further research.



## **RÉSUMÉ**

L'interaction professionnelle entre le concepteur pédagogique et l'expert de contenu est une composante majeure du processus de design pédagogique. L'importance de cette interaction a pris plus d'importance depuis l'avènement du « E-learning ».

L'objectif de cette recherche est de répondre à la question : Quelle est la signification de l'expérience de travailler avec des experts de contenu pour des concepteurs pédagogiques dans le cadre de projets de conception. Ma recherche est une investigation de l'expérience vécue qui s'inscrit dans la tradition phénoménologique husserlienne. Ma thèse porte donc sur l'étude des significations et des structures des phénomènes humains dans leur aspect eidétique, c'est-à-dire en fonction de leur nature fondamentale et de leurs constituants essentiels.

La collecte des données a consisté à des entrevues semi structurées réalisées auprès de six participants qui rencontraient les critères suivants: avoir réalisé une conception de formation, parler couramment le français; posséder une capacité d'élaboration de son vécu et avoir au moins une année d'expérience comme concepteur pédagogique.

L'analyse des données, réalisée à partir d'une adaptation de la méthodologie développée par Giorgi (1997), a permis d'identifier six thèmes: définition de la relation, statut professionnel, négociation, satisfaction professionnelle, médiation et dimensions affectives. Ces six thèmes regroupent quinze sous thèmes qui ont permis de dégager la signification de l'expérience des concepteurs pédagogiques d'interagir auprès d'experts de contenu qui est: **"un voyage d'équipe obligatoire, fascinant, planifié mais imprévisible, comportant une dimension affective importante, remplie de dilemmes, de paradoxe et de conflits, permettant de se réaliser sur le plan professionnel."**

Les thèmes et les sous thèmes ont été analysés à la lumière des résultats des recherches présentées au chapitre sur la recension des écrits ainsi que certaines théories psychosociales ce qui a permis jusqu'à une certaine mesure d'appuyer mes résultats et de proposer des explications.

Cette recherche a permis d'identifier des recommandations pour les concepteurs pédagogiques, pour les gestionnaires ainsi que pour la recherche.

## **Remerciements**

Je tiens à exprimer ma reconnaissance à mon directeur de thèse, le professeur Dennis Dicks, pour son enthousiasme et son soutien, tant au plan académique que personnel. Je remercie également le professeur Gary Boyd pour sa grande disponibilité et son intérêt pour la philosophie qu'il m'a transmis ainsi que le professeur Steven Shaw pour son ouverture face à mon sujet de recherche ainsi que sa confiance en mon potentiel de relever ce défi.

Je tiens également à remercier particulièrement Denis Fisette, professeur au département de philosophie à l'Université du Québec à Montréal pour m'avoir si chaleureusement accueilli à ses différents séminaires portant sur la phénoménologie. Je le remercie aussi pour sa disponibilité et à sa patience à mon égard. Un grand merci à Chantal Carra, professeure au département de nursing de l'Université de Montréal, pour avoir guidé mes premiers pas dans le monde de la recherche phénoménologique.

Finalement, je désire exprimer ma reconnaissance à mon père pour m'avoir transmis le goût d'apprendre et d'avoir contribué à faire de moi un "Life long learner".

## TABLE DES MATIÈRES

ABSTRACT .....	iii
RÉSUMÉ .....	v
LISTE DES FIGURES .....	xi
LISTE DES TABLEAUX .....	xii
CHAPITRE I - INTRODUCTION.....	1
Problème et question de recherche.....	2
Définition des principaux concepts .....	3
Importance de la recherche .....	4
Limite de cette recherche .....	10
Recension des écrits .....	11
Écrits sur les concepteurs pédagogiques .....	11
Écrits sur les interactions .....	19
Structure du document .....	25
CHAPITRE II - CADRE THÉORIQUE .....	26
L'évolution de la pensée de Husserl.....	30
Les buts de la phénoménologie husserlienne.....	30
Les phases de l'œuvre de Husserl .....	34
Les champs de recherche en phénoménologie .....	38
Cadre théorique .....	43
CHAPITRE III - LA MÉTHODOLOGIE .....	71
Le choix de la tradition de recherche et de la méthodologie .....	71
Méthodologie de la phénoménologie husserlienne .....	76
Méthodologie retenue .....	86
Les étapes de la méthodologie .....	87
Méthode de cueillette des données .....	96
Le choix des participants .....	97
Le processus pour recueillir les données.....	104
La mise entre parenthèse.....	106
La vérification de la rigueur de l'analyse.....	111
Critères quantitatifs et recherche qualitative ? .....	111

Critères applicables aux traditions qualitatives ? .....	114
CHAPITRE IV - ANALYSE DES DONNÉES .....	120
PROFIL DES PARTICIPANTS .....	120
Présentation des expériences de Mathieu.....	122
Présentation de Mathieu.....	122
Contexte des expériences .....	123
Présentation des expériences de Réal.....	124
Présentation de Réal .....	124
Contexte des expériences .....	124
Présentation des expériences d'Anne .....	125
Présentation d'Anne.....	125
Contexte des expériences .....	126
Présentation des expériences de Louis.....	127
Présentation de Louis .....	127
Contexte des expériences .....	128
Présentation des expériences de Natacha.....	129
Présentation de Natacha .....	129
Contexte des expériences .....	130
Présentation des expériences d'Hélène .....	131
Présentation d'Hélène.....	131
Contexte des expériences .....	132
Description des thèmes et sous thèmes.....	133
Thème 1 Définition de la relation .....	135
Thème 2 Identité professionnelle.....	144
Thème 3 Négociation.....	153
Thème 4 Satisfaction professionnelle .....	165
Thème 5 Médiation.....	170
Thème 6 Dimension affective .....	177
La signification du phénomène.....	188
Différences entre les participants .....	190
CHAPITRE V DISCUSSION .....	196
Discussion des résultats.....	196
CONCLUSION .....	211
Recommandations.....	215
Recommandations aux concepteurs pédagogiques .....	215
Recommandations pour les gestionnaires.....	218
Recommandations pour les chercheurs .....	220

BIBLIOGRAPHIE.....	223
ANNEXE 1 LA PÉRIODE DE HALLE.....	237
ANNEXE 2 LES RECHERCHES LOGIQUES .....	252
ANNEXE 3 RAPPORT ENTRE LOGIQUE, THEORIE DE LA CONNAISSANCE ET PSYCHOLOGIE DESCRIPTIVE .....	254
ANNEXE 4 GUIDE ENTREVUE.....	256
ANNEXE 5 LETTRE D'INTRODUCTION .....	261
ANNEXE 6 RÉSUMÉ DU PROJET DE RECHERCHE .....	264
ANNEXE 7 FORMULAIRE DE CONSENTEMENT : .....	267

## LISTE DES FIGURES

Numéro	Titre	Page
Figure 1	L'apprentissage en simple et double boucle	20
Figure 2	Champs de recherche de la phénoménologie	38
Figure 3	Les trois mondes selon Frege	45
Figure 4	Représentation schématique du débat psychologisme et anti psychologisme	49
Figure 5	Rapports entre la logique pure, théorie de la connaissance et phénoménologie	52
Figure 6	Modèle de la relation intentionnelle de la période de Halle	53
Figure 7	Liens entre les termes allemands de représentation	55
Figure 8	Relation entre les sortes d'intention	58
Figure 9	L'étoile de David comme objet indépendant	61
Figure 10	Modèle de la relation intentionnelle	67
Figure 11	Relations entre objet, objectif et méthode de recherche	72
Figure 12	Les réductions et les champs d'étude de la phénoménologie	77
Figure 13	Comparaison de la méthodologie de Giorgi et celles proposées pour cette recherche	90
Figure 14	Structures de la relation acteur – interlocuteur	198

## LISTE DES TABLEAUX

Numéro	Titre	Page
Tableau 1	Problème et question de recherche	2
Tableau 2	Interventions réalisées par le concepteur pédagogique	10
Tableau 3	Qualifications en conception pédagogique par secteur d'emploi	17
Tableau 4	Types de conflits vécus par les professionnels impliqués dans le processus de design pédagogique	22
Tableau 5	Médiation des relations entre les concepteurs pédagogiques et les professionnels impliqués selon le type de loyauté au modèle de design pédagogique	24
Tableau 6	Les phases dans la pensée de Husserl	37
Tableau 7	Les positions du psychologisme et de l'anti psychologisme	48
Tableau 8	Illustration du cadre conceptuel des Recherches Logiques	70
Tableau 9	Les traditions de l'approche qualitative	75
Tableau 10	Illustration de la méthodologie	95
Tableau 11	Nombre de participants pour différentes recherches phénoménologiques	100
Tableau 12	Valeur ajoutée d'un participant supplémentaire pour l'identification de nouveaux sous thèmes	103
Tableau 13	Informations sur la réalisation du processus de collecte.	105



Tableau 14	Réponses aux questions de la rigueur scientifique	114
Tableau 15	Critères et stratégies pour la rigueur d'une recherche phénoménologique	119
Tableau 16	Caractéristiques sociodémographiques des participants	121
Tableau 17	Thèmes et sous thèmes de la signification de l'expérience des concepteurs pédagogiques lors du travail avec des experts de contenu	134
Tableau 18	Fréquence des sous thèmes selon les participants	192
Tableau 19	Situation de la double contrainte pour les concepteurs pédagogiques	209
Tableau 20	Recommandation sur la répartition du temps de l'expert de contenu	220

## **CHAPITRE I - INTRODUCTION**

Le sujet de ma thèse porte sur l'exploration, à travers des entrevues en profondeur, de la signification de l'expérience des concepteurs pédagogiques qui travaillent avec des experts de contenu dans le cadre de projets de conception pédagogique. Cette recherche concerne essentiellement la compréhension d'un phénomène et particulièrement la recherche de significations et de sens plutôt que la recherche d'explication et de mesure.

Au cours des dernières années, les écrits, autant scientifiques que professionnels, ont porté une attention particulière sur les habiletés techniques et personnelles, nécessaires à un concepteur pédagogique pour être compétent dans l'exercice de ses fonctions (AECT, 1996; Deben-Parker, 1979; Gagné, 1985,1987; IBSTPI,1986; Rowland, 1992).

Ces recherches ont permis de préciser ce que les concepteurs pédagogiques doivent faire, sans toutefois s'attarder à la façon dont ces derniers doivent travailler avec les autres intervenants impliqués dans le processus de design pédagogique. D'ailleurs, Curtis et Nestor (1990) soulignent que les recherches et la formation sur le design pédagogique sont préoccupées essentiellement par " What must be done with little or no attention to how to work with people to get it done. " (p.52).

## **Problème et question de recherche**

Le tableau 1 présente le problème et la question de recherche que j'aborderai dans le cadre de cette thèse.

Tableau 1

### Problème et question de recherche

Thème de recherche	Les interactions professionnelles entre concepteur pédagogique et expert de contenu.
Problème général de recherche	Les différences au niveau de l'idéologie professionnelle se produisent le plus souvent entre le concepteur pédagogique et l'expert de contenu (Pitlik, 1995). Ces différences engendrent des difficultés au niveau des interactions professionnelles.
Question générale de recherche	Quelle est la signification de l'expérience de travailler avec des experts de contenu pour des concepteurs pédagogiques dans le cadre de projet de conception en milieu corporatif.

## Définition des principaux concepts

Dans le cadre de cette recherche, les principaux concepts impliqués sont : concepteur pédagogique, expert de contenu et modèle de design pédagogique. Chacun de ces concepts est défini aux paragraphes suivants.

- Concepteur pédagogique: Dans le cadre de cette recherche, un concepteur pédagogique est toute personne ayant une formation académique en pédagogie et qui est responsable de la réalisation d'un design pédagogique.
  
- Expert de contenu : pour les fins de cette recherche, je reprends la définition proposée par Lee (1994) : un expert de contenu est un individu ou un groupe d'individus qui peuvent articuler, démontrer, expliquer et valider le contenu pertinent que les personnes doivent connaître pour réaliser leur travail.
  
- Modèle de design pédagogique : Selon Willis (1995), le terme design pédagogique a tellement été galvaudé qu'il est devenu un terme fourre-tout. Il définit le terme design pédagogique comme le processus de conception du matériel pédagogique. De son côté, Tennyson (1992) définit le terme design pédagogique comme un ensemble de procédures pour guider le concepteur dans l'évaluation, l'analyse, le design, la production et l'implantation d'un environnement d'apprentissage. Le terme design pédagogique peut donc être défini comme un processus de planification et de conception d'un système ou d'un environnement d'apprentissage. Le design pédagogique est avant tout un processus qui couvre toutes les activités de

développement d'un système d'apprentissage, de l'identification des besoins d'apprentissage jusqu'à la préparation de la mise en place de ce produit. Selon Basque (1999), un modèle de design pédagogique fait référence à une méthode particulière guidant ce processus. Willis (1995) définit de la même façon le terme modèle de design pédagogique. Dans le cadre de cette recherche, le terme modèle de design pédagogique est défini comme une méthode particulière qui regroupe toutes les activités de développement d'un système d'apprentissage, de l'identification des besoins d'apprentissage jusqu'à la préparation de la mise en place de ce produit.

### **Importance de la recherche**

Dans cette section, je présente différentes raisons justifiant l'importance de réaliser cette recherche sur la signification de l'expérience pour les concepteurs pédagogiques de travailler avec des experts de contenu.

Premièrement, le travail entre le concepteur pédagogique et l'expert de contenu représente une composante majeure du processus de design pédagogique. Les écrits scientifiques et professionnels foisonnent d'une multitude de modèles de design pédagogique (Rowlands, 1992). Basque (1999) rapporte qu'il existe actuellement une bonne centaine de modèles de design pédagogique ayant donné lieu à des publications. Plusieurs de ces modèles ont été analysés par Andrews et Goodson (1980) ainsi que par Stolovitch et Larocque (1983). D'autres auteurs ont proposé des classifications des modèles existants, notamment

Gustafson (1996) et finalement Tennyson (1992). Pour Rosset (2002), il n'y a aucun doute que le travail entre les concepteurs pédagogiques et l'expert est une composante majeure du processus de design pédagogique, surtout lorsque le concepteur pédagogique n'est pas familier avec le contenu de la formation à concevoir. En effet, quelque soit le modèle de design pédagogique utilisé, le concepteur pédagogique devra, dans des proportions plus ou moins importantes, intervenir auprès d'un ou plusieurs experts de contenu.

Deuxièmement, l'avènement de la formation à distance, et plus particulièrement de la formation " E-learning ", a changé les règles au niveau de la conception pédagogique.

Selon Rosset (2002), il est important que les concepteurs pédagogiques comprennent que leur rôle changera de façon dramatique et rapidement. Pour Rosset, la conception orientée sur le système de support à la performance nécessitera la mise en place d'équipes de projet inter fonctionnelles. Le travail du concepteur auprès de l'expert de contenu prendra donc des proportions beaucoup plus importantes que par le passé.

Troisièmement, autant le design pédagogique a été au cœur des préoccupations des chercheurs et des praticiens, autant le travail entre le concepteur pédagogique et l'expert de contenu a été négligé. En effet, les recherches réalisées sur le concepteur pédagogique portent essentiellement sur l'application des étapes des modèles de design pédagogique (Pitlik, 1995; Austenfeld, 1988; Rowland, 1992; International Board of Standard for training, performance and instruction, 1986) ou sur les compétences du concepteur pédagogique (Atchison, 1996; Deden-Parker, 1979). Pitlik (1995) rapporte dans sa revue

des écrits qu'il y a très peu de recherches systématiques concernant la dimension relationnelle du design pédagogique. Il conclut sa recension des écrits en soulignant l'inexistence de documentation sur notre sujet de recherche : " This literature review suggests that there is much that is still unknown about the personal experiences of instructional design practitioners". Il apparaît donc qu'aucune des recherches n'a pour préoccupation directe la signification de l'expérience pour les concepteurs pédagogiques de travailler avec l'expert de contenu.

Quatrièmement, le travail entre les experts et les concepteurs est crucial pour le succès du design pédagogique. Rosenberg (1981) décrit l'environnement dans lequel le design pédagogique est réalisé comme un champ vaste et complexe d'interactions, de sous champs composés de spécialistes et de généralistes. D'autres auteurs (Schiffman, 1986; Seels et Glasgow 1990), soulignent que plusieurs autres acteurs que l'expert doivent être considérés lors de la réalisation d'un projet de conception: clients, autres concepteurs, producteur média, utilisateurs. Par contre, il ne faut pas considérer tous ces acteurs intervenant dans le design pédagogique comme ayant la même importance.

Cinquièmement, depuis son intégration dans le milieu des sciences de l'éducation, la technologie éducative a été dominée par le courant épistémologique positiviste (Hanafin, 1986; Driscoll et Dick, 1999; Jones, 1998; Reeves, 2000 ). Cette domination du positiviste s'explique notamment en partie par le fait que les chercheurs provenaient surtout du milieu de la psychologie (Hannafin, 1986; Jones, 1998). Reeves (1995) rapporte qu'entre 1989 et

1994, 38% des articles publiés dans la revue "Educational Technology Research & Development" (ETR&D) étaient empiriques au niveau de l'objectif et utilisaient une méthode quantitative. Par contre, il y avait très peu de recherches qualitatives. Driscoll et Dick (1999) rapportent qu'entre 1992 et 1996, 23% des articles publiés dans la revue ETR&D étaient des recherches expérimentales. Le pourcentage des recherches expérimentales atteint même 42% en ne considérant que la section recherche de ETR&D tandis que les recherches qualitative atteignaient seulement 8%.

Selon Driscoll et Dick, ce portrait devrait être différent si on considérait les thèses de doctorat. Caffarella (1999) a fait une analyse de contenu des thèses de doctorat réalisée entre 1977 et 1988 en technologie éducative qui démontre un changement clair dans les méthodes de recherche employées par les étudiants de doctorat. Il y a une réduction du nombre de recherches expérimentales et une augmentation du nombre de recherches qualitatives. Bader (2000) a analysé les présentations faites lors des congrès annuels de l' "Association for Educational Communications and Technology" (AECT) entre 1996 et 2000. Dans cette étude, les recherches expérimentales représentent 24,5% de l'ensemble des présentations tandis que les recherches qualitatives représentent 23,80%. Bader conclut sa recherche en mentionnant qu'il y a un intérêt croissant pour les méthodologies qualitatives. Cet intérêt pour la recherche qualitative aux États-Unis, est aussi présent en Nouvelle Zélande (Williamson et al. 2001).



Il est intéressant de souligner que l' Association for Educational Communications and Technology (AECT) offre depuis quelques années une récompense pour les recherches qualitatives. D'autre part, dans son livre sur les méthodes de recherche, édité par Jonassen en 1996, l' AECT consacre un chapitre entier sur les méthodes qualitatives ainsi qu'un chapitre sur les recherches descriptives.

Il apparaît donc évident que depuis quelques années, le milieu de la recherche en technologie éducative s'intéresse de plus en plus aux paradigmes alternatifs de recherche. Plusieurs chercheurs reconnus en technologie éducative affirment sans ambiguïté l'importance d'ouvrir la recherche en technologie éducative à de nouveaux paradigmes afin de développer et d'améliorer les connaissances de notre discipline (Lukowsky, 1981; Briggs, 1984; Hannafin, 1986; Winn, 1986; Reeves, 1995; Richey, 1998; Driscoll et Dick, 1999). Richey (1998) souligne même que l'utilisation de méthodologies variées devrait permettre la création de connaissances utilisable ("useable knowledge"). Pour réaliser ma recherche, je propose une approche méthodologique originale qui n'a pas été appliquée, à notre connaissance en technologie éducative : la phénoménologie

Mais qu'en est-il de la phénoménologie en technologie éducative ? Cashman et Mc Graw (1993) soulignent que plusieurs orientations philosophiques sont regroupées sous le parapluie de la recherche qualitative. Ces auteurs présentent trois traditions de recherche: l'ethnographie, l'étude de cas et la phénoménologie qui devraient faire avancer la connaissance en technologie éducative. En 1993, Driscoll et Robinson ont offert un atelier

sur les méthodes de recherche qualitative dans le cadre du Congrès de l' AECT. Parmi les méthodes présentées, il y avait entre autre l'étude de cas, l'ethnographie, la théorie ancrée et la phénoménologie. Malheureusement, j'ai pu constater que, dans ce cadre méthodologique en technologie éducative, peu de recherche ont utilisée l'approche phénoménologique. Ce qui me fait conclure ici que, malgré le fait que plusieurs chercheurs recommandent l'utilisation de la phénoménologie, cette recommandation n'est pas encore suivie.

La situation est cependant complètement différente dans les autres spécialités des sciences de l'éducation. Giorgi (1986, cité dans Deschamps, 1993) rapporte qu'il existe au Canada trois centres de recherche qualitative dans le domaine de la pédagogie où se fait de la recherche suivant la perspective phénoménologique : l'université Laval, l'Ontario Institute for Studies in Education et l'Université d'Alberta, particulièrement à travers des travaux de Van Manen.

Finalement, au cours des dix années d'expérience acquise en design pédagogique, j'ai réalisé que l'expert de contenu représente une pièce maîtresse sur l'échiquier du design pédagogique et cela pour plusieurs raisons. Premièrement, il est très souvent une ressource indispensable à la réalisation du projet: sans expert de contenu, il est très souvent impossible de réaliser un design pédagogique. Deuxièmement, il intervient très tôt dans le design pédagogique, c'est donc dire qu'il oriente très tôt un projet . Finalement, l'absence de l'"input" de l'expert de contenu dans le design pédagogique a des impacts majeurs: perte précieuse de temps, organisation et

structuration du contenu inefficace, coûts supplémentaires reliés au manque de qualité, relations tendues entre les intervenants, non-respect des échéanciers.

### **Limite de cette recherche**

Pour terminer, je présente la principale limite de cette recherche qui concerne le choix de la situation étudiée. Dans le cadre de cette recherche, je porterai mon attention uniquement sur le travail entre un concepteur pédagogique et un expert de contenu. Cette situation correspond à un type d'interaction réalisé par le concepteur pédagogique auprès d'un expert de contenu (tableau 2). Keppell (1997) souligne que le concepteur pédagogique peut intervenir dans différentes situations:

- Intervention réalisée par un concepteur auprès d'un expert ou d'une équipe d'experts;
- Intervention réalisée par plusieurs concepteurs pédagogiques auprès d'un expert ou d'une équipe d'experts de contenu;

Tableau 2

#### Interventions réalisées par le concepteur pédagogique

	Un concepteur	Une équipe de concepteurs
Un expert de contenu	Situation considérée	Situation non considérée
Une équipe d'experts de contenu	Situation non considérée	Situation non considérée

## **Recension des écrits**

La recension des écrits comprend deux sections. La première section présente les écrits scientifiques portant sur les concepteurs pédagogiques, la deuxième section est consacrée aux écrits scientifiques portant sur le travail entre les concepteurs pédagogiques et les experts de contenu

### **Écrits sur les concepteurs pédagogiques**

La présentation des recherches portant sur les concepteurs pédagogiques comporte deux volets. Le premier volet présente succinctement les écrits sur les concepteurs pédagogiques en ne présentant que les conclusions générales. Dans le deuxième volet, je m'attarde plus particulièrement à deux recherches empiriques portant directement sur les caractéristiques des concepteurs pédagogiques ainsi que sur leurs perceptions.

### **Présentation globale des écrits**

La majorité des publications sur les concepteurs pédagogiques ont été écrites par des praticiens ou des chercheurs qui décrivent les activités réalisées ou les compétences qui devraient être possédées par les concepteurs pédagogiques. Ces écrits relèvent plus du journalisme que de la recherche scientifique. Parmi les publications sur les activités réalisées, il faut mentionner entre autres les écrits de Briggs (1980), Austenfeld, (1988),

Parer (1989), Tessmer et Wedman (1998) . Dans son article publié en 1980 et intitulé "Thirty Years of Instructional Design: One Man's expérience", Briggs, dans un style autobiographique, présente la pratique qu'il a développée ainsi que les principes appris. Les principaux thèmes dans cet article sont: l'importance de l'analyse de tâches, les problèmes reliés à l'utilisation de taxonomies, l'ordonnancement des activités d'instruction, le niveau de simulation, le choix des médias. La publication de Parer (1989) "Development, Design and Distance Education, comprend 19 témoignages de concepteurs pédagogiques qui abordent différents thèmes comme le partage de leur pratique, la distinction entre un concepteur et un développeur pédagogique, etc.

Les études d'Austefeld (1988), Tessmer et Wedman (1998) et Pitlik (1995) ont porté sur l'application par les concepteurs pédagogiques des différentes étapes des modèles de design pédagogique. La conclusion générale qui ressort de ces études est un écart entre les modèles de design enseignés et la pratique des concepteurs. Selon les situations, les concepteurs pédagogiques perçoivent qu'il est indispensable d'adapter les modèles de design. Les principales raisons évoquées sont le manque de temps et la non pertinence de certaines activités.

Un point à retenir est la parcimonie des études portant directement sur le concepteur pédagogique. Lors de ma recherche sur les écrits concernant les concepteurs pédagogiques, je suis arrivé à la même conclusion qu' Allen (1996) qui mentionne qu'il y a très peu de recherches qui ont été réalisées, avec un échantillon important, pour

identifier qu'elles sont les activités ainsi que les rôles réalisés par les concepteurs pédagogiques. Allen mentionne cependant une exception, la recherche de Parer (cité dans Allen, 1996).

Un autre point à mettre en lumière concerne les contextes dans lesquels évoluent les concepteurs pédagogiques. Les concepteurs pédagogiques évoluent principalement dans deux contextes très différents: le milieu de l'éducation et le milieu de l'industrie. Très peu de chercheurs se sont intéressés à mettre en lumière les différences de ces deux contextes sur le travail du concepteur pédagogique.

Sullivan (cité dans Austenfeld, 1988) a comparé les pratiques des concepteurs pédagogiques dans l'industrie et dans l'éducation. Son échantillon était composé de 262 concepteurs oeuvrant dans le milieu de l'industrie et de 149 oeuvrant dans le milieu universitaire. Sullivan a élaboré un questionnaire comprenant 22 comportements communs à six modèles de design pédagogique. Les résultats obtenus ont permis de confirmer que certaines pratiques étaient différentes selon le milieu dans lequel oeuvraient les concepteurs pédagogiques. Allen (1996) mentionne aussi des différences au niveau des activités réalisées par les concepteurs selon le milieu de travail.

Plusieurs autres points suggèrent que les milieux de l'industrie et de l'éducation offrent des environnements de travail qui influencent le travail du concepteur ainsi que ses relations avec les autres intervenants dont l'expert. Une différence majeure concerne les deux rôles exercés par l'expert de contenu dans le milieu de l'éducation. Tessmer (1998)

souligne que l'expert de contenu en éducation est souvent à la fois le client et l'utilisateur du produit résultant du design pédagogique. Cette situation peut créer des problèmes d'interaction et de gestion de projet.

D'ailleurs, Tessmer (1988) souligne que le milieu de l'éducation reconnaît une indépendance et une autorité à l'expert de contenu que l'on ne retrouve dans aucun autre contexte. Une autre différence importante entre le monde académique et le monde de l'industrie est le pouvoir que l'expert de contenu peut obtenir dans son organisation par la connaissance qu'il possède. Hart et Rossett (2000) soulignent qu'il est fort possible que des experts de contenu refusent de collaborer à des projets de conception pédagogique, ne perdant pas ainsi le pouvoir qu'ils détiennent dans l'organisation.

#### Présentation de recherches spécifiques

Dans les paragraphes précédents, j'ai présenté succinctement les écrits sur les concepteurs pédagogiques en ne présentant que les conclusions générales. Dans les prochains paragraphes, je m'attarde plus particulièrement à deux recherches empiriques portant directement sur les caractéristiques des concepteurs pédagogiques ainsi que sur leurs perceptions. Il m'apparaît pertinent de mettre en relief les résultats de ces recherches considérant le but de ma recherche.

La première recherche intitulée "Attitudes and Perceptions of Academic Authors to the Preparation of Distance Education Materials at the University of Tasmania" a été réalisée par Roberts et collaborateurs en 1994. Les principaux objectifs de cette recherche étaient d'examiner la relation entre le concepteur pédagogique et les professeurs universitaires et de comparer les perceptions des professeurs et des concepteurs sur leurs rôles avec ces derniers.

Pour réaliser cette recherche, les auteurs ont administré un questionnaire portant sur vingt thèmes à cinquante cinq professeurs de l'Université de Tasmanie qui oeuvraient en formation à distance. Le taux de réponse a atteint 73%. Le questionnaire comme outil de collecte de données est justifié si l'on considère l'objectif de la recherche qui concerne la perception des sujets. Par contre, il aurait été intéressant d'envisager l'entrevue semi structurée comme outil de collecte de données considérant le nombre de participants ainsi que leur répartition géographique. Même si cette recherche porte sur le milieu académique et non pas sur le milieu corporatif, il n'en demeure pas moins que certains résultats peuvent être considérés. Un professeur sur trois a répondu que ses relations avec les concepteurs pédagogiques étaient insatisfaisantes. Plusieurs recommandations ont été avancées pour diminuer cette insatisfaction:

- les concepteurs pédagogiques devraient adopter un rôle de support;
- les concepteurs pédagogiques devraient savoir où terminer leur travail et quand respecter l'autorité des professeurs;



- obtenir une entente claire sur le fonctionnement de la relation;
- les professeurs devraient mieux comprendre le rôle du concepteur.

Les résultats de cette recherche démontrent la nécessité pour les concepteurs pédagogiques et les professeurs de se rencontrer et de discuter afin de définir clairement leurs rôles et responsabilités mutuelles avant de débiter un projet de conception.

La recherche réalisée par Allen (1996) sur le profil des concepteurs pédagogiques en Australie, représente une des rares recherches d'envergure portant directement sur les qualifications des concepteurs pédagogiques, leurs activités et leurs perceptions de leurs rôles. Pour collecter ses données, Allen a envoyé un questionnaire à 140 concepteurs pédagogiques qui ont été identifiés par différentes sources du milieu universitaire et de l'industrie. Sur les 140 questionnaires envoyés, 104 ont été retournés et 99 ont pu être comptabilisés.

Les participants à cette recherche proviennent en très grande majorité du milieu de l'éducation. D'ailleurs, Allen souligne que son échantillon ne doit être considéré comme indicatif que pour les concepteurs pédagogiques intervenant dans le milieu de l'éducation dans le domaine de la formation à distance et ne peut pas être considéré pertinent pour le milieu de l'industrie.

Les principaux résultats de cette recherche portent sur le titre de l'emploi, les qualifications, les activités réalisées ainsi que sur les perceptions du rôle du concepteur pédagogique. Parmi les répondants au questionnaire, 66% ont le titre de concepteur pédagogique tandis que 34% ont un titre différent même s'ils travaillent comme concepteur pédagogique. Il est intéressant de souligner que 99% des répondants ont déjà travaillé comme professeur ou comme formateur.

En ce qui concerne les qualifications des répondants (tableau 3), 56% des répondants du milieu universitaire et 54% des répondants des instituts TAFE ont des qualifications en conception pédagogique. Par contre, seulement 40% des répondants du milieu de l'industrie ont des qualifications en conception pédagogique.

Tableau 3

Qualifications en conception pédagogique par secteur d'emploi

Qualifications conception pédagogique	Universit é	TAFE	Industrie	Autres	Total
OUI	30	15	4	4	53
NON	24	13	6	3	46

Au niveau des activités réalisées, celles les plus fréquentes sont:

- l'identification de stratégies d'enseignement;

- la formulation d'objectif pédagogique;
- la conception de l'apparence du matériel et l'édition.

Par contre, les résultats les plus intéressants de cette recherche sont les perceptions que les concepteurs pédagogiques ont de leurs rôles. L'un des rôles que les concepteurs pédagogiques s'attribuent, est celui de représentant de l'apprenant, c'est-à-dire que le concepteur pédagogique défend les intérêts des apprenants en analysant le matériel produit à travers les yeux de ceux-ci. Par ailleurs, au moins 33% des répondants perçoivent que les autres intervenants s'attendent qu'ils jouent le rôle d'éditeur et de correcteur d'épreuve.

Les concepteurs pédagogiques perçoivent que les autres intervenants ont une incompréhension de leurs rôles et ne savent pas ce qu'ils font vraiment comme travail . Allen souligne que les perceptions négatives peuvent engendrer un environnement de travail inadéquat et altérer le moral des concepteurs pédagogiques. Ainsi plus de 33% des participants affirment que les perceptions négatives qu'ils ont affectent leur travail de façon négative en causant des conflits en créant de la frustration et en générant du stress.

Certains participants ressentent même des difficultés à établir des relations professionnelles et à maintenir leur estime de soi. Les résultats de cette recherche sont intéressants, cependant il aurait été intéressant que l'auteur présente les perceptions selon les différents intervenants avec lesquels les concepteurs pédagogiques travaillent.

## Écrits sur les interactions

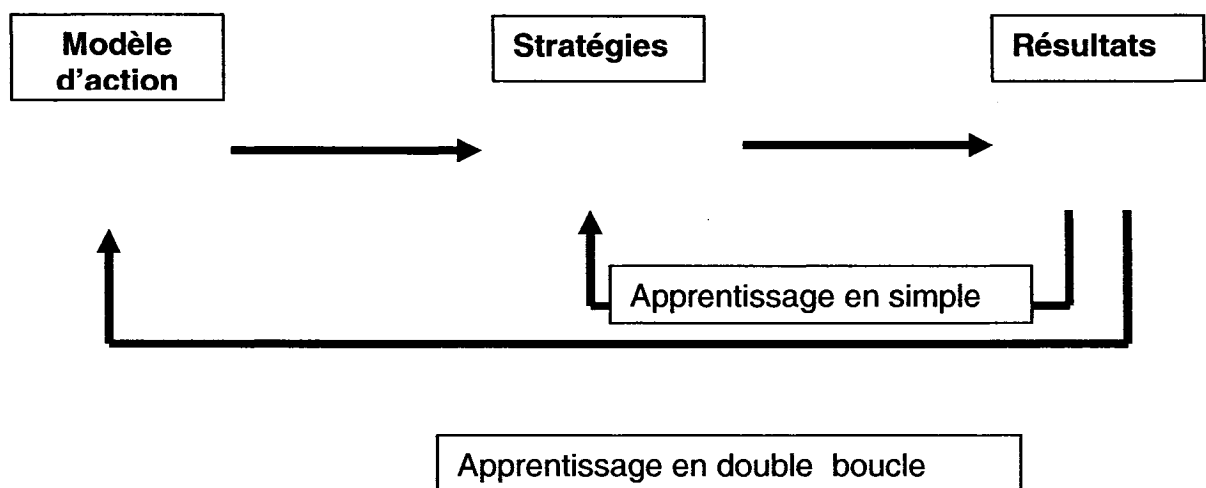
Rosenberg (1978) soulignait la nécessité de former les concepteurs pédagogiques à la communication. Cet appel de Rosenberg n'a pas été suivi puisque plusieurs auteurs ont souligné la lacune des compétences en communication des concepteurs pédagogiques (Bratton, 1981, Specht, 1985, Sonnewald, 1996, St Arnaud, 1995). Wedman (1987) soulignait que depuis la parution de l'article de Bratton, la situation concernant le développement des compétences en communication n'a guère évolué. Par contre, ce sujet a été largement traité dans les revues professionnelles (Bratton, 1979, 1981, 1983; Cram, 1981; Coscarelli et Stonewater, 1979-1980; Davidove, 1993; Ford et Wood, 1992; Ingram et collaborateurs 1993; Lee, 1994; Moller, 1995; Morisson, 1988, Rodriguez, 1991; Curtis & Nestor, 1990; Rosenberg, 1981; Rosset, 1987; Tessmer, 1998, Yancey, 1996). Les thèmes abordés dans ces revues concernent essentiellement des "How to do" ou des conseils pour le concepteur pédagogique:

- Solliciter les questions de l'expert et y répondre en toute honnêteté;
- Se documenter avant de rencontrer l'expert de contenu;
- Prendre des notes durant l'entrevue;
- Utiliser au maximum la disponibilité de l'expert;
- Établir votre crédibilité dès vos premiers contacts avec l'expert;
- Clarifier vos compétences.

Force est de constater que ces conseils (How to do) correspondent à ce qu'Argyris et Schön (1996) qualifient d'apprentissage en simple boucle (Figure 1). Ce type d'apprentissage est toutefois limité si on le compare à l'impact de l'apprentissage en double boucle. En traitant de la signification de l'expérience de travailler avec les experts de contenu pour les concepteurs pédagogiques, cette recherche permettra de dépasser l'apprentissage en simple boucle en abordant le modèle d'action mis de l'avant par les concepteurs pédagogiques.

Figure 1

#### L'apprentissage en simple et double boucle



Pitlik (1995) a réalisé une recherche dont le but est d'analyser et d'interpréter l'expérience de conception pédagogique telle que rapporté par les praticiens. Pitlik a réalisé 29 entrevues non structurées auprès de praticiens provenant de deux sources : 13 membres de « International Board of Standards for Training, Performance and

Instruction » et 16 autres personnes provenant d'horizons divers : éducation, milieu corporatif et du milieu manufacturier.

Pitlik (1995) a identifié trois sources de conflits qui caractérisent les relations entre les concepteurs pédagogiques et les autres professionnels impliqués dans le processus de design pédagogique. Ces trois sources de conflits sont : conflits professionnels idéologiques, conflits de rôles et la méfiance professionnelle (Tableau 4). Les deux dernières sources de conflits affectent particulièrement le travail entre le concepteur pédagogique et l'expert de contenu.

L'analyse des données a permis à Pitlik (1995) d'identifier quatre attitudes de la part des concepteurs pédagogiques qui ont participé à la recherche concernant les modèles de design pédagogique:

- Le puriste démontre un profond désir de défendre et de préserver les connaissances s'appuyant sur le design pédagogique;
- L'adaptateur considère le design pédagogique plus comme un moyen que comme une fin;
- L'improvisateur se sent contraint par la rigidité des modèles de design pédagogique et il en a recours seulement quand il en ressent le besoin.

Tableau 4

Types de conflits vécus par les professionnels impliqués dans le processus de design pédagogique

Conflits professionnels idéologiques	<p>Les conflits professionnels idéologiques constituent un thème récurrent rapporté par les participants. Ce type de conflit est plus présent lors des relations entre le concepteur pédagogique et les ressources de production (concepteur graphique, producteur vidéo).</p> <p>Ce type de conflit est relié à la dimension créative de la réalisation du matériel pédagogique. Les ressources de production sont intéressées essentiellement à la « beauté » de la représentation de la connaissance, tandis que le concepteur pédagogique est plus orienté sur l'aspect représentation de la connaissance selon les principes de design pédagogique.</p>
Conflits de rôles	<p>Plusieurs participants ont mentionné que leurs responsabilités professionnelles étaient en conflit avec celles de leurs collaborateurs. Ces conflits engendraient de la confusion et de la frustration. Les participants expriment des préoccupations concernant des difficultés professionnelles avec les experts de contenu. Les experts de contenu sont perçus comme étant non disponibles, n'ayant aucun intérêt pour le design pédagogique.</p>
Méfiance professionnelle	<p>La méfiance était surtout vécue entre les experts de contenu et les ressources de production. La grande majorité de la méfiance était causée par “ turf-wars ” entre les intervenants.</p>

Source : Pitlik (1995)

- Le résistant a une aversion pour les modèles de design pédagogique, ignorant le processus et les personnes s'y rattachant. Il est important de préciser que le résistant n'est pas un concepteur pédagogique tel que défini à l'introduction.

L'attitude adoptée par les concepteurs pédagogiques sur les modèles de design pédagogique vient orienter leurs relations avec les autres professionnels impliqués (Tableau 5). Il est étonnant de constater que le travail entre les concepteurs pédagogiques et les experts de contenu n'ait pas fait l'objet de plus nombreuses recherches. À partir des travaux de St-Arnaud (1995), il est possible de conclure que sans une interaction professionnelle efficace avec l'expert de contenu, plusieurs problèmes risquent de surgir lors du design pédagogique : perte précieuse de temps, organisation et structuration du contenu inefficace, coûts supplémentaires reliés au manque de qualité, relations tendues entre les intervenants, non-respect des échéanciers.

Le problème majeur qui risque de survenir, si le concepteur pédagogique ne développe pas de bonnes relations professionnelles, est le manque de crédibilité accordé à celui-ci par les autres intervenants dans le processus de design. À plus long terme, ce manque d'efficacité des concepteurs pédagogiques dans leurs relations professionnelles risque de compromettre la reconnaissance de la profession (Gilley et Egglund, 1989, Rosenberg, 1981 cité dans Pitlik, 1995).



Tableau 5

Médiation des relations entre concepteurs pédagogiques et professionnels impliqués selon le type de loyauté au modèle de design pédagogique

Type de loyauté	Relations professionnelles
Puriste	Il définit ses relations avec les professionnels impliqués dans le design comme étant difficiles. Il se plaint de ne pas être considéré comme un égal, de devoir justifier continuellement son existence et de défendre qu'il a un rôle légitime dans le processus de design ce qui génère de la frustration.
Adaptateur	Il est plus tolérant concernant la méfiance et l'incompréhension de l'expert de contenu face à son rôle. Il est préoccupé par la difficulté de l'expert de comprendre la conception pédagogique. Tout en reconnaissant l'expertise des autres au design pédagogique, il est désireux d'expliquer son rôle et son expertise. Il est aussi disposé à négocier et établir des compromis.
Improvisateur	Il décrit ses relations avec les autres intervenants comme étant satisfaisantes. Il apprécie collaborer avec des professionnels provenant de diverses disciplines. Il est moins pointilleux sur la détermination précise des rôles et des responsabilités.

Source : Pitlik (1995)

D'ailleurs, Schrock (1985) conclut son étude en mentionnant que si le design pédagogique est mal compris, cela peut engendrer des réactions négatives.

### **Structure du document**

Au chapitre deux, je décris le cadre théorique utilisée pour cette recherche. Au chapitre trois, je justifie le choix de la méthodologie et je présente la méthode de recherche. Le chapitre quatre est consacré à l'analyse des données tandis que le chapitre cinq concerne la discussion des résultats. La conclusion, la bibliographie ainsi que les annexes sont présentées ensuite.

## **CHAPITRE II - CADRE THÉORIQUE**

Dans ce chapitre, je présente un cadre théorique non pas élaboré à partir des résultats des recherches empiriques mais plutôt un cadre théorique qui présente les fondements ainsi que les principaux concepts de la tradition de recherche sur lequel s'appuie ma recherche, soit la phénoménologie. Contrairement à la majorité des approches méthodologiques, la phénoménologie s'oppose à l'élaboration et à l'utilisation d'un cadre théorique basé sur les résultats des sciences empiriques, avant la collecte et l'analyse des données. En effet, une exigence de la phénoménologie est que le chercheur s'abstienne de toute interprétation trop rapide du monde afin qu'il puisse se tourner, en abandonnant tout préjugé, vers l'analyse de ce qui apparaît à la conscience.

Comme dans tout grand mouvement intellectuel, la phénoménologie a donné naissance à plusieurs écoles. C'est donc dire que le chercheur avait différentes options qui s'offraient à lui. Le premier choix auquel, le chercheur a été confronté a été celui-ci de choisir entre la phénoménologie herméneutique et la phénoménologie husserlienne. Ma compréhension de la phénoménologie herméneutique est qu'elle porte sur l'interprétation de l'expérience, c'est-à-dire de comprendre l'existence de l'être au monde par l'interprétation de l'expérience vécue. Cette façon d'aborder l'expérience humaine ne correspond pas à mes intérêts actuels comme chercheurs. J'ai

donc choisi la phénoménologie husserlienne. Comme chercheur, j'aurais pu aussi choisir de construire mon cadre théorique à partir des travaux d'Alfred Schütz (notamment à partir de son livre *On Phenomenology and Social Relation: Selected Writings*), Aron Gurwitsch (notamment à partir de sa théorie du champ de conscience) ou de Merleau Ponty (notamment à partir de son livre *Les sciences de l'homme et la phénoménologie*). Plusieurs raisons m'ont incité à ne pas considérer le cadre théorique des ces chercheurs. Premièrement, après avoir suivi un cours sur le mouvement phénoménologique, je me suis rendu compte qu'il serait très difficile d'aborder la pensée de ces auteurs sans avoir une compréhension minimale de la pensée du fondateur du mouvement phénoménologique soit Husserl. Cette conclusion à la quelle je suis arrivé, a été confirmée lors de mes discussions avec le professeur Denis Fissette. Deuxièmement, ces trois auteurs se sont inspirés des travaux de Husserl correspondant aux périodes de Göttingen et de Freiburg. J'expliquerai dans les sections suivantes que mon intérêt pour la phénoménologie s'inspire davantage sur les premiers travaux de Husserl qui correspond à la période de Halle.

Dans ce chapitre, j'aborderai la phénoménologie husserlienne en deux temps. Dans un premier temps, je présenterai brièvement l'évolution de la pensée d'Husserl (1859-1938). Celui-ci a donné naissance à un mouvement philosophique qui a dominé l'histoire de la philosophie depuis le début du vingtième siècle. Husserl peut être considéré comme un philosophe très productif si l'on considère l'ampleur de ses travaux. Moran (2000)

souligne que l'œuvre de Husserl est composée d'une collection de recherches originales, abordant les mêmes thèmes à plusieurs reprises selon différentes perspectives.

Dans un deuxième temps, je m'attarderai plus particulièrement à la phénoménologie husserlienne de la période de Halle ( cercle de Munich) qui constitue plus spécifiquement le cadre d'analyse utilisé pour réaliser ma recherche. Cette présentation est un survol. Mon objectif n'est pas d'analyser cette philosophie comme science rigoureuse, mais plutôt de développer ma compréhension de cette philosophie pour s'appropriier la méthodologie qui en découle. Giorgi (1997) souligne la nécessité pour un chercheur qui veut utiliser la méthode phénoménologique de bien comprendre au moins ses principaux concepts: "The proper understanding of the phenomenological method would minimally require the correct understanding of at least all the above terms: Consciousness, Phenomenon, Intentionality. " (p.238)

Dans cet optique, je considère qu'un chercheur au niveau doctorat doit dépasser la compréhension sommaire des principaux concepts pour en saisir les fondements épistémologiques et voir à les appliquer dans n cadre méthodologique. C'est pourquoi, afin de servir la recherche en technologie éducative, je me suis engagé dans une démarche intellectuelle systématique pour me familiariser avec l'œuvre de Husserl. .

Précisons qu'il n'est pas aisé de retracer l'évolution de la pensée de Husserl.

Premièrement, la pensée de celui-ci a évolué considérablement si nous comparons ses

premiers écrits à son dernier ouvrage *La crise des sciences européennes et la phénoménologie transcendantale*; deuxièmement, à cause de la percée nouvelle de ses travaux. Husserl reconnaît lui-même (1995) qu'il est responsable des mésinterprétations reliés aux *Recherches Logiques* :

On comprend qu'il se passe ici ce qui a lieu en général dans le cas d'une première percée : ce qui est ancien se mélange encore ici et là à ce qui est nouveau, et, quoiqu'il ait eu vivement conscience de la nouveauté qu'exprime cette œuvre, l'auteur à l'époque de la première édition, n'était pas encore parvenu là-dessus à une pleine maîtrise ni non plus sur de nombreux points à une ultime clarté. (p.374)

Troisièmement, notre tâche se complique lorsque l'on constate que les travaux de Husserl ont soulevé des débats majeurs, même parmi ses disciples, concernant l'évolution de sa pensée. À titre d'exemple, je peux citer le texte de Ingarden (2001) sur la controverse Idéalisme Réalisme chez Husserl. Finalement, parce que selon Follesdal (2003) les philosophes spécialisés dans l'œuvre de Husserl ne s'entendent pas sur des points majeurs pour qualifier son œuvre.

Avant d'entreprendre cette présentation, je considère important de décrire la démarche intellectuelle à la quelle je me suis appliqué pour m'approprier les fondements et les concepts de la phénoménologie husserlienne. Cette démarche a été réalisée en plusieurs

étapes. La première étape a consisté à lire des écrits généraux sur l'œuvre de Husserl, notamment Folscheid (1993), Dartigues (1972) et Moran (2000).

La deuxième étape a consisté, durant l'hiver 2004, à suivre intégralement le cours "Le mouvement phénoménologique" et à participer à quatre séances du "Séminaire de recherche en philosophie de l'esprit". Ces deux cours étaient offerts au Département de philosophie de l'Université du Québec à Montréal par le professeur Fisette.

La troisième étape a consisté, durant l'hiver 2005, à participer à un cours spécialisé sur l'œuvre de Husserl, offert au Département de philosophie de l'Université du Québec à Montréal par le Docteur Fisette. Finalement, j'ai soumis cette section de ma thèse au professeur Fisette pour m'assurer de l'exactitude de ma compréhension.

### **L'évolution de la pensée de Husserl**

Dans cette section, je présenterai l'essentiel de l'évolution de la pensée de Husserl en traitant spécifiquement des thèmes suivants : les buts de sa phénoménologie, les phases de sa pensée, ainsi que les champs de recherche en phénoménologie husserlienne.

#### **Les buts de la phénoménologie husserlienne**

Lévinas (1967) a identifié trois buts principaux dans l'œuvre de Husserl : combattre le psychologisme, offrir une troisième voie à la philosophie et finalement donner à la philosophie son véritable statut.

### **Combattre le psychologisme:**

Il y a eu, au XIX<sup>ème</sup> siècle, une forte tendance à faire de la psychologie empirique le fondement de la logique. Cette tendance a donné naissance au psychologisme. Les défenseurs du psychologisme considèrent que la logique doit attendre son explication et, à fortiori, recevoir son fondement de la psychologie. Pour Folscheid (1993), les psychologues considèrent la logique comme une discipline particulière de la psychologie et s'appuient sur l'idée selon laquelle la pensée telle qu'elle doit être est un simple cas d'espèce de la pensée telle qu'elle est.

Dans les *Prolégomènes à la logique pure*, Husserl démasque les dangers du psychologisme, c'est-à-dire de faire reposer toute science de l'homme (et du vivant en général) sur la psychologie expérimentale (Thinès, 1977) ainsi que les dangers d'accepter la position des anti psychologues qui considèrent la logique uniquement comme science théorique et formelle. À ce stade-ci, il est important de souligner qu'Husserl n'est ni psychologue ni anti psychologue. Il prend une position intermédiaire en affirmant que la logique doit s'appuyer sur la psychologie non pas expérimentale comme les psychologues purs le soutiennent, mais plutôt sur la psychologie descriptive d'inspiration Brentanienne.



### **Offrir une troisième voie:**

La philosophie du XX<sup>ème</sup> siècle vit deux oppositions face au mouvement hégélien: le naturalisme et l'historicisme. Le naturalisme s'appuie sur la méthode et l'objet de la science naturelle. L'historicisme revendique la spécificité des sciences de l'esprit dont le principal défenseur est Dilthey. Celui-ci introduit la distinction entre science de l'esprit (compréhension) et science de la nature (explication). Pour Husserl (1989), ces deux voies sont sans issues :

Obéissant aux habitudes d'appréhension intellectuelle dominantes de leur discipline, le spécialiste des sciences de la nature tend à considérer que tout est nature, le spécialiste des sciences de l'esprit, que tout relève de l'esprit, c'est-à-dire que tous les phénomènes sont des formations historiques; aussi, l'un et l'autre interprètent-ils à faux ce qui échappe à leur paradigme. (p. 19)

Husserl (2000) attaque directement le naturalisme :

Dans la sphère de la critique de la connaissance et des disciplines critiques en général, la philosophie doit faire abstraction et ne faire aucun usage de tout le travail de pensée accompli dans les sciences naturelles ainsi que dans la sagesse et le savoir naturels non organisés scientifiquement. La validité objective de la connaissance en général est devenue, quant à son sens et à sa possibilité,

énigmatique et par suite même douteuse. L'œuvre de la connaissance , le sens de sa prétention à la validité ou à la légitimité, le sens de la distinction entre la connaissance qui possède la validité et celle qui n'est qu'une prétendue connaissance , sont en question.... ,(p. 46)

Husserl (1989) s'attaque aussi directement et féroceement à l'historicisme qu'il définit ainsi :

Toute formation de l'esprit (...) possède une structure interne, une typique, une extraordinaire richesse de formes intérieures et extérieures, qui se développent au sein du cours de la vie même de l'esprit , se transforment et, suivant le genre de transformation qu'elles connaissent, font surgir à nouveau d'autres différenciations structurelles et typiques. (p. 61)

Pour lui, l'historicisme mène à un subjectivisme sceptique radical. C'est pour cette raison qu'il tient l'historicisme pour une erreur épistémologique qui, en raison de sa conséquence absurde, doit être rejeté au même titre que le naturalisme.

### **Donner à la philosophie son véritable statut:**

Pour Lévinas (1967) l'unité de la phénoménologie husserlienne ne tient pas simplement à sa méthode. La phénoménologie n'a jamais été dans l'esprit de Husserl un pur organon,

une façon d'ériger en philosophie la règle de prudence qui recommande à se limiter délibérément de la description des phénomènes tels qu'ils apparaissent.

Dans *La philosophie comme science rigoureuse* (1989), Husserl cherche à positionner comment la philosophie devrait être exercée. Pour lui, la philosophie n'est pas parvenue au statut de science rigoureuse. Pour Husserl, la philosophie a la capacité de se constituer comme une science autonome. Il critique Kant qui aimait à dire qu'on ne pouvait pas enseigner la philosophie, mais seulement à philosopher.

Selon Husserl (1989), à partir de Hegel, il y a une rupture avec le projet de la philosophie qui est ainsi affaibli et corrompu. Il reproche à Hegel sa philosophie romantique ainsi que son dogmatisme. Il critique la philosophie comme sagesse. Il s'oppose à cette conception de la philosophie qui ne remplit pas la condition première de toute scientificité, soit la critique. Il faut donc remonter au delà de Hegel pour retrouver une tradition philosophique digne de ce nom.

### Les phases de l'œuvre de Husserl

Pour se retrouver à travers ces nombreuses publications, Fink (cité dans Moran, 2000), assistant de Husserl, propose de regrouper les travaux de ce dernier en trois phases: la période de Halle (le cercle de Munich), la période de Göttingen et la période de Freiburg. Le Tableau 6 présente pour chaque phase les principales publications de Husserl.

La période de Halle est qualifiée de « période de réalisme ». Le défi de cette période a été de concilier la doctrine de la science avec la psychologie descriptive et la position anti psychologisme. Il est important de souligner que les étudiants de Munich désirent restreindre la phénoménologie à sa composante psychologique (psychologie transcendantale), ce que refuse Husserl.

Durant la période de Göttingen, Husserl est consacré par ses pairs. Cette période est qualifiée de passage du réalisme vers l'idéalisme, c'est-à-dire d'un tournant transcendantal parfois associé à une forme d'idéalisme, mais surtout associé à une forme anti naturaliste. En 1926, suite à la lecture de Kant et Fichte, il rétracte les positions qu'il avait prises dans *les Idées directrices*. La période de Freiburg est qualifiée de période de consolidation. Husserl publie peu durant ces années. Il travaille particulièrement sur trois thèmes :

1. Statut philosophique de la phénoménologie (programme philosophie première);
2. Statut de la phénoménologie. Il revient sur le statut de la phénoménologie comme psychologie descriptive;
3. L'établissement d'une relation entre les deux premier thèmes.

C'est durant cette période que Husserl introduit le concept *Lebenswelt* ("Monde de la vie"). Il propose ce concept pour s'opposer au physicaliste présent dans la philosophie moderne, c'est-à-dire une conception empiriste tributaire des théories des sciences de la

nature. Pour Husserl, la conception galiléenne du monde est une conception qui a influencé le développement de la philosophie moderne. Pour lui, il faut critiquer cette conception.

Tableau 6

Les phases dans la pensée de Husserl

Périodes	Publications	Étudiants
Période Halle 1886-1901 Cercle de Munich période qualifiée de Réalisme	➤ Thèse de Doctorat : calcul des variations ➤ Thèse sur le concept de nombre ➤ Philosophie de l'arithmétique ➤ Sur les objets intentionnelles ➤ Étude psychologique pour la logique élémentaire ➤ Recherches logiques	Reinach 1883-1917 Pfänder A. 1870-1941 Geiger M. 1880-1937 Conrad M.H. 1888-1966 Héring . 1890-1966 Koyré A. 1892-1964
Période Göttingen 1901-1916 période qualifiée passage du Réalisme vers l'idéalisme	➤ Philosophie comme science rigoureuse ➤ Idées Directrices pour une phénoménologie (1913) ➤ Les leçons de 1917 ➤ Idées de la phénoménologie ➤ Introduction à la phénoménologie	Scheler M. 1874-1928 Ingarden R. 1893-1970 Schapp W. 1884-1965
Période Freiburg 1916-1928 (professeur)	➤ Notes sur Heidegger ➤ Psychologie Phénoménologique ➤ Méditations cartésiennes ➤ Logique forme et logique transcendantale ➤ Expérience et jugement ➤ Crisis des sciences européennes et la phénoménologie ➤ Philosophie première	Heidegger M. 1889-1976 Becker O. 1889-1964 Stein E. 1891-1942 Gurwitsch 1901- Levinas E. 1906- Patocka J. 1907-1977

## Les champs de recherche en phénoménologie

Tel que mentionné à la section précédente, la pensée de Husserl s'est développée en plusieurs phases : la période de Halle, la période de Göttingen et la période de Freiburg. Ces phases traversées par Husserl ont donné naissance à différents champs de recherche. Il est essentiel de préciser ces champs de recherche et d'identifier lequel correspond à mon sujet de thèse. La Figure 2 présente les différents champs de recherche identifiés par Husserl.

Figure 2 :

### Champs de recherche de la phénoménologie

Attitude naturelle	Attitude phénoménologique
<b>FAITS</b> Sciences de la nature Étude des propriétés physiques, physiologiques et des relations causales	<b>PHÉNOMÈNES PURS</b> Psychologie phénoménologique Corrélation noético-noématique
<b>ESSENCE</b> Sciences eidétiques Étude des significations	<b>CONSCIENCE PURE</b> Philosophie transcendantale Phénoménologie transcendantale

Source: Fiset Denis, 2004

Husserl sépare ces champs de recherche selon qu'il soient rattachés à l'attitude naturelle ou à l'attitude phénoménologique. Husserl (2001) définit l'attitude naturelle comme étant caractérisée par cette présupposition de la réalité du monde dont on fait l'expérience et par la reconduction de tout l'effort scientifique de connaissance ainsi que de toute la praxis humaine au monde présupposé à titre de réalité de l'expérience. Dans *l'idée de la phénoménologie* (2000) , Husserl définit ainsi l'attitude naturelle:

Dans l'attitude naturelle, nous sommes tournés, par l'intuition et par la pensée, vers les choses qui dans chaque cas nous sont données – qu'elles le soient, cela va pour nous de soi, même si elles le sont de diverses manières et avec de divers modes d'être, selon la source et le niveau de connaissance. (p. 38)

Pour Husserl (2001), rester dans l'attitude naturelle signifie rien d'autre que le fait que nous prenons «l'être» conformément à l'expérience, tel qu'il se donne, à savoir comme un être existant concrètement, et que l'ensemble de la vie naturelle se rapporte à ce monde qui possède à présent tout naturellement une validité pour nous en tant que réalité existante : c'est à l'intérieur de ce monde, existant, notre « monde environnant », que nous agissons et produisons; c'est à lui que nous posons toutes nos questions pratiques aussi bien que théoriques, c'est sur lui que porte notre travail scientifique.



Husserl (1950), définit ainsi l'attitude phénoménologique:

Dans l'attitude phénoménologique je m'interdis absolument tout jugement portant sur l'existence spatio-temporelle de ce "monde". Par contre dans cette attitude, je ne nie pas ce "monde" comme si j'étais sophiste et je ne mets pas son existence en doute comme si j'étais sceptique. Il s'agit de le mettre entre parenthèses sans l'attester, mais aussi sans le contester. (p.101)

Pour illustrer ces deux attitudes reprenons l'exemple de l'arbre proposé par Husserl (1950, p.308) et détaillé par Huneman et Kulich (1997). Si je regarde un arbre dans mon jardin dans l'attitude naturelle, j'accepte son existence et celle du jardin. Cet arbre s'offre à moi à travers les connaissances que je possède sur lui. Ces connaissances peuvent relever de la chimie, de la botanique, de l'économie etc. Ainsi, je peux reconnaître dans cet arbre sa famille ( érable rouge), sa composition chimique (sodium, potassium, éthanol, mercure), ainsi que sa valeur marchande (dix cordes de bois) etc. Par contre, si je regarde cet arbre dans l'attitude phénoménologique, l'existence de l'arbre et de celle du jardin dans son entier sont suspendues; il en va de même de tout ce que je peux savoir sur les arbres: chimie, botanique etc. Seul demeure l'arbre comme perçu, tel qu'il appartient à la visée intentionnelle de ma conscience, c'est-à-dire l'arbre pur et simple. Au chapitre trois sur la méthodologie, je présente la méthodologie proposée par Husserl pour atteindre l'attitude phénoménologique.

Le champ des sciences de la nature (les faits) n'est pas un champ de la recherche phénoménologique mais relève plutôt des sciences de la nature. Il y a donc trois champs de recherche en phénoménologie :

- Le champ des sciences eidétiques qui s'intéresse à la recherche sur l'essence ainsi qu'à l'étude des significations;
- Le champ de recherche sur les phénomènes purs qui relève de la psychologie phénoménologique. Husserl (Thinès, 1977) utilise indifféremment psychologie phénoménologique, psychologie intentionnelle et psychologie eidétique.
- Le champ de recherche sur la conscience pure, c'est-à-dire l'étude de la philosophie transcendantale et de la phénoménologie transcendantale.

Ma recherche s'inscrit dans le champ de recherche sur la signification , c'est-à-dire les sciences eidétiques. Les sciences eidétiques et les sciences empiriques, tout en étant distinctes, ne sont pas absolument séparées. Les sciences eidétiques ont pour mission la découverte de la signification d'un phénomène (Dartigues, 1972). Ce champ de recherche a été développé dans les premiers écrits de Husserl, c'est-à-dire durant la période de Halle et plus spécifiquement dans les *Recherches logiques*. Ce champ de recherche s'inscrit dans l'attitude naturelle.

Le champ de recherche de la psychologie phénoménologique a pour but l'étude des phénomènes purs. Je prends quelques instants pour préciser ce champ de recherche pour

bien le distinguer de celui de la recherche des sciences eidétiques. Pour Husserl (1970), il est essentiel de distinguer le phénomène pur, objet de la psychologie phénoménologique, du phénomène psychologique. Pour lui, (1970) le phénomène psychologique correspond:

au regard que je pose comme homme qui pense de manière naturelle, sur la perception que je suis en train de vivre, alors je l'appréhende aussitôt et presque inévitablement (c'est là un fait) en rapport avec mon moi; elle (la perception) se trouve là comme un vécu que je vis (comme mon état, comme mon acte; le contenu de sensation est là comme contenu qui m'est donné, comme ce que je sens, ce dont j'ai conscience) et il s'insère avec moi dans le temps objectif. Elle (la perception) est donc appréhendée comme une donnée dans le temps objectif, appartenant au moi qui la vit, au moi qui est dans le monde et dure son temps. (p.68)

Pour Husserl (1967, p. 69), un phénomène pur révèle son essence immanente (prise individuellement) comme une donnée absolue. Pour étudier les phénomènes purs, Husserl (2001) propose la psychologie phénoménologique dont les caractères fondamentaux sont les suivants: apriorité, eidétique, intuition ou description pure et intentionnalité. Il est important de souligner ce que Husserl entend par a priori. Selon Follesdal (2003), le terme a priori chez Husserl n'a pas du tout la même définition que chez Kant :

En outre, Husserl caractérise la phénoménologie dans tous ses écrits comme l'étude de l'a priori. Il semble donc naturel de l'assimiler à Kant et à son fondationnalisme. Cependant, Husserl prête au mot a priori un sens qu'il n'a pas chez Kant. Car pour Husserl, l'a priori est ce que nous anticipons, ce que nous nous attendons à trouver étant donné le noème que nous avons. (p. 188)

Dans la première partie de ce chapitre sur le cadre théorique, j'ai présenté les buts et les thèmes de la phénoménologie husserlienne, les phases de sa pensée ainsi que les champs de recherche en phénoménologie husserlienne. Cela m'a permis de circonscrire le champ dans lequel ma recherche doctorale s'inscrit à savoir: une recherche sur la signification. Ce champ de recherche a été développé lors de la phase de Halle (voir annexe 1). La deuxième partie de ce chapitre sera consacrée plus spécifiquement au cadre théorique de la période Halle.

### **Cadre théorique**

Dans cette section, je présente le cadre conceptuel développé par Husserl durant la période de Halle. Pour cela, je présente les principaux concepts ainsi que les relations entre ces concepts. Durant la période de Halle, Husserl a proposé une nouvelle sorte de science : les sciences eidétiques qui sont complètement différentes des sciences empiriques. En effet, les sciences empiriques s'intéressent aux faits alors que la science eidétique s'intéresse aux significations. Pour ma recherche, j'ai eu recours au cadre

conceptuel relié aux sciences eidétiques. Toutefois, avant d'expliquer ce cadre conceptuel, je considère important de présenter la démarche réalisée par Husserl dans les Recherches logiques ainsi que les liens entre les différentes recherches logiques (annexe 2).

Le premier tome des *Recherches Logiques* qui s'intitule *Prolégomènes* à la logique pure présente la démarche qu'Husserl suivra dans les six autres recherches logiques. Les prolégomènes constituent en quelque sorte la mise en place du projet d'Husserl.

Il est important de mentionner que le livre *Prolégomènes* à la logique pure n'est pas un traité de logique. Dans cet ouvrage, Husserl (1969) s'est donné comme but :

d'expliquer clairement que la logique antérieure et surtout la logique actuelle, fondée sur la psychologie, ont succombé presque sans exception aux dangers que nous venons d'indiquer et que le progrès dans la connaissance de la logique a été fondamentalement paralysé par cette interprétation erronée des principes théoriques et par la confusion de domaines qui en est résultée. (p.5)

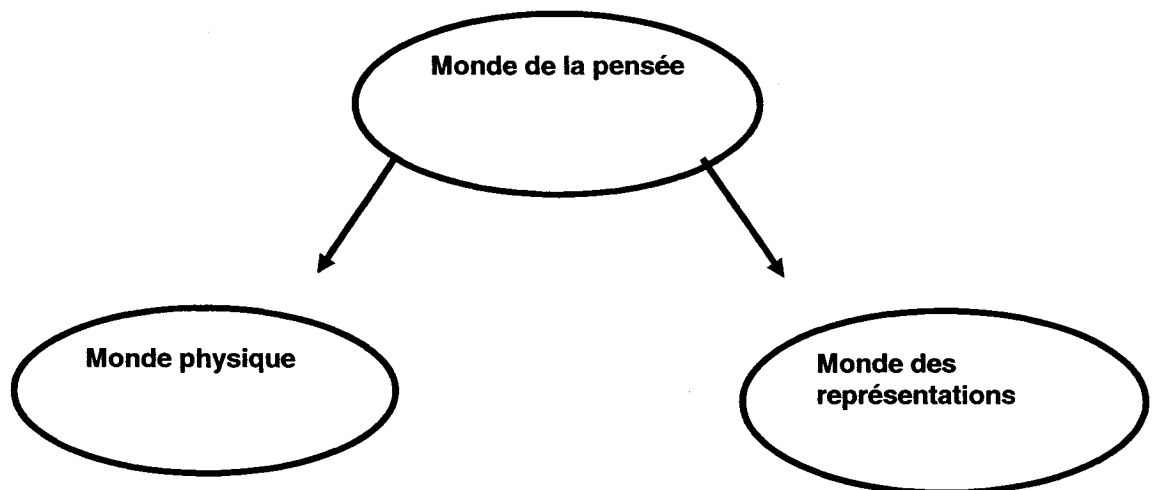
Pour situer le psychologisme ainsi que le naturalisme, je présente à la Figure 3 la théorie des trois mondes de Frege (Fisette, 2005). Le monde de la pensée qui représente les contenus propositionnels est transcendant au monde des représentations et au monde physique. Le monde des représentations constitue le domaine de la psychologique et le monde physique est celui des sciences de la nature.

Le naturalisme propose de réduire le monde de la pensée au monde physique tandis que le psychologisme tente de réduire le monde de la pensée au monde des représentations.

Fisette (2003) définit le psychologisme comme la doctrine suivant laquelle la logique avec ses lois, principes et propositions seraient réductibles aux lois, principes de la psychologie, comprise comme une science naturelle, se fait philosophie première. Ainsi, pour les psychologues, les mathématiques devraient être fondées sur la psychologie, ce qui permettrait de réduire les lois et les principes de la logique à des contenus psychologiques.

Figure 3

Les trois mondes selon Frege



Source : Fisette D. (2005)

Les psychologues (particulièrement John Stuart Mill, Wundt et Lipps) considèrent la logique du point de vue de la méthode. Ils fondent la logique comme une science

pratique. Les anti psychologues normatifs (particulièrement Kant et les kantien) considèrent la logique du point de vue du contenu théorique. Husserl (1969, Prolégomènes) rapporte le point de vue de J S Mill sur le psychologisme:

La logique n'est pas une science distincte de la psychologie et coordonnée avec elle. Pour autant qu'elle est science, elle est une partie ou une branche de la psychologie, se distinguant d'elle d'une part comme la partie se distingue du tout, et d'autre part comme l'art se distingue de la science. Elle doit entièrement à la psychologie toutes ses bases théoriques, et elle contient de cette science autant d'éléments qu'il est nécessaire pour fonder les règles de son art. (p. 56)

Husserl (1969) rapporte aussi le point de vue anti psychologue de Kant :

Certains logiciens supposent, à vrai dire, des principes psychologiques dans la logique. Mais admettre de tels principes en logique est aussi absurde que de tirer la morale de la vie. Si nous cherchons les principes dans la psychologie, c'est-à-dire dans les observations que nous ferions sur notre entendement, nous verrions simplement *comment* se produit la pensée et comment elle est assujettie à diverses entraves et conditions subjectives; ce qui conduirait donc à la connaissance de lois simplement *contingentes*. Mais, en logique, il s'agit de lois *nécessaires*, non de lois *contingentes*, non de la façon dont nous pensons, mais de la façon dont nous devons penser. Les règles de la logique doivent donc être

dérivées, non de l'usage *contingent*, mais de l'usage *nécessaire* de la raison que l'on trouve en soi-même sans aucune psychologie. (p.58-59)

Le Tableau 7 résume les positions de ces deux écoles de pensée. Dans son introduction, Husserl mentionne qu'il n'a pas l'intention d'intervenir dans ces disputes traditionnelles mais au contraire d'entreprendre une clarification des divergences de principe qui s'y manifestent et, en dernière analyse, une clarification des buts fondamentaux de la logique pure.

Pour Husserl, le débat entre les psychologistes et les anti psychologistes est un débat stérile et sans issue car chacun définit la logique différemment. Pour atteindre le but qu'il s'est fixé, Husserl (1969) s'oppose aussi bien au psychologisme qu'à l'anti psychologisme :

Comme nous n'avons pas, à proprement parler, l'intention d'intervenir dans ces disputes traditionnelles, mais au contraire d'entreprendre une clarification des divergences des principes qui s'y manifestent ... la vérité ne se trouverait-elle pas, une fois de plus, dans un juste milieu, l'une et l'autre des parties n'auraient-elles pas discerné une bonne part de vérité, se révélant seulement incapable de délimiter par des concepts rigoureux et précisément de la concevoir comme une simple partie de la vérité totale? (p.6)



Tableau 7 :

Les positions du psychologisme et de l'anti psychologisme

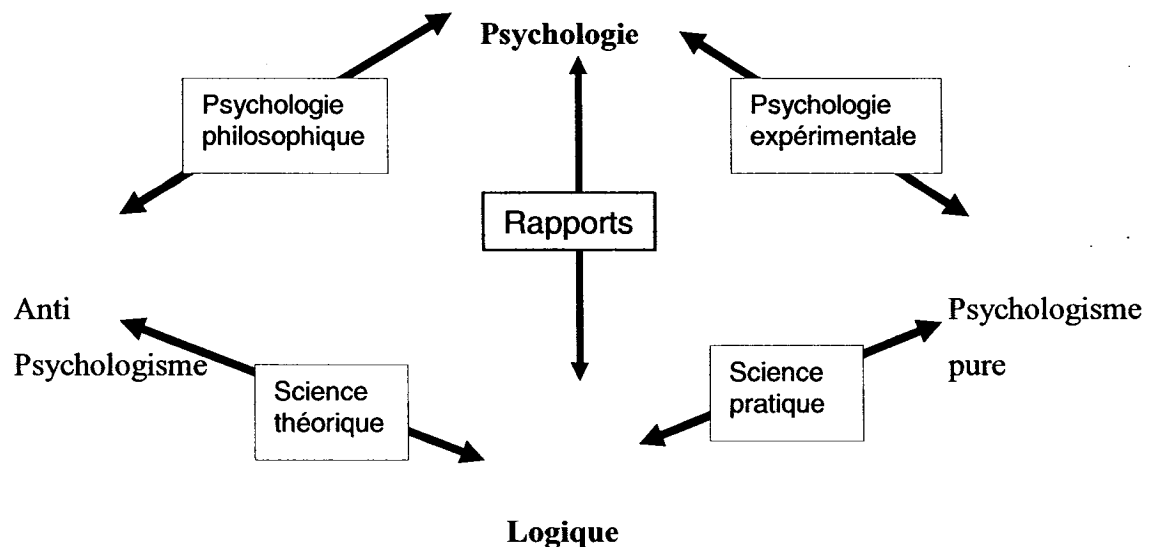
	Anti psychologisme normatif	Psychologisme
Définition logique	science théorique et formelle	science pratique
But	Comment nous devons penser	Comment nous pensons effectivement
Lien avec la psychologie expérimentale	Indépendance	Partie de la psychologie empirique
Méthodologie	A priori	empirique
Type de loi	Lois idéales (normes)	Lois réelles (généralisation empirique)
Fondement	Fondation dans des concepts Généraux	Rapport à la sphère des faits
Extension	embrasse des différences spécifiques (espèces idéales) intemporel	embrasse des singularités individuelles temporellement déterminées
Objets	Espèces idéales	Faits empiriques
Défenseur principal	Kant	Mill

Source : Les prolégomènes à la logique pure,, paragraphe 48

À partir de la Figure 4, il est possible d'identifier le point de vue d'Husserl sur chacune de ces positions. D'un côté, Husserl concède aux psychologues que la logique doit être considérée comme une science pratique (méthode et technologie). Par contre, il s'oppose aux psychologues lorsque ceux-ci affirment que la logique doit reposer sur la psychologie expérimentale.

Figure 4 :

Représentation schématique du débat psychologisme et anti psychologisme



D'un autre côté, Husserl reproche aux anti psychologues leur conception normative de la logique. Il est contre le fait de concevoir le contenu logique en terme de normativité.

Pour Husserl, les principes de la logique ne sont pas des propositions normatives car toute

proposition normative présuppose un certain type d'évaluation qui renvoie à des propositions et disciplines non normatives. Husserl (1969, p.43) affirme que la normativité ne représente pas un argument décisif contre le psychologisme parce que toute discipline normative «repose sur une ou plusieurs disciplines théoriques, en tant que ses règles doivent posséder une teneur théorique indépendante de l'idée de la normativité» (annexe 2).

Par contre, il est d'accord avec eux sur la nécessité que le contenu théorique de la logique et les propositions logiques doivent être indépendantes des faits. Finalement, il s'oppose à la conception psychologie philosophique des anti psychologues et la remplace par la psychologie descriptive brentanienne. Cette psychologie repose sur cinq grands principes (Fisette, 2005) :

- La description d'un phénomène doit précéder son explication au sens où, pour expliquer un phénomène psychique quelconque, la psychologie génétique (ou physiologique) doit présupposer une connaissance de l'explanandum. Or il revient à la psychologie descriptive de lui fournir une telle connaissance.
- Cette division du travail entre les deux branches de la psychologie est à comprendre, selon Smith, comme une sorte de continuum avec les autres sciences.
- Les brentaniens sont d'avis que ce sont les universaux dans les choses qui rendent possible la science.

- La description de la réalité doit commencer directement avec la description des choses elles-mêmes, avec les données directes de l'expérience, et non avec des modèles abstraits.
- Finalement, il revient à la théorie ontologique des tous et des parties un statut privilégié dans la psychologie descriptive.

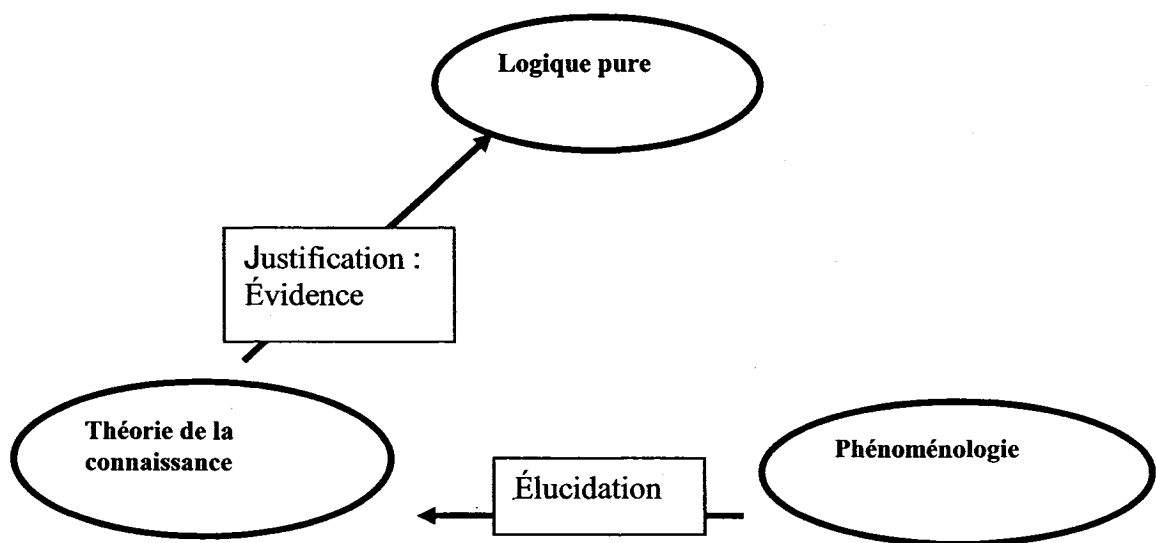
J'ai souligné aux paragraphes précédents que la première étape de la démarche d'Husserl dans les *Recherches Logiques* a été de s'attaquer à un débat majeur de son époque, c'est-à-dire le débat sur le statut de la logique. Cette première étape l'a amené à considérer la psychologie descriptive comme un élément de solution de ce débat.

Quel lien y a-t-il entre la logique pure et la psychologie descriptive ? Cette question est traitée tout au long des *Recherches Logiques*. En effet, dans son ouvrage, Husserl analyse les rapports entre la logique pure et la théorie de la connaissance, puis les rapports entre la théorie de la connaissance et la psychologie descriptive. La Figure 5 illustre les rapports entre la logique pure, la théorie de la connaissance et la phénoménologie. Pour Husserl (1969, *Prolégomènes*, paragraphes 67-69), une des tâches de la logique est de fixer les concepts primitifs ou catégories. Pour cela, la logique a besoin de la théorie de la connaissance dont la tâche est de s'occuper de la justification en présentant des évidences. Pour Husserl (1969), la théorie de la connaissance a donc besoin de la phénoménologie qui s'occupe de l'élucidation des phénomènes (clarifier par la description du vécu intentionnel) et plus particulièrement du concept de signification :

Cette élucidation s'accomplit dans le cadre d'une phénoménologie de la connaissance d'une phénoménologie qui, comme nous l'avons vu, est orientée vers des structures d'essence des vécus « purs » et des éléments constitutifs de sens de leur appartenant. ( p. 23)

Figure 5

Rapports entre la logique pure, théorie de la connaissance et phénoménologie



L'annexe 3 présente une description sommaire des rapports entre la logique, la théorie de la connaissance et la phénoménologie (psychologie descriptive). J'ai situé la démarche réalisée par Husserl dans *les Recherches logiques*, démarche qu'il avait débutée bien auparavant, notamment dans les ouvrages suivants : *Philosophie de l'arithmétique*, *Études psychologiques pour la logique élémentaire* et *Objets intentionnels*. Je m'attarde dans les prochains paragraphes à décrire son modèle de la relation intentionnelle (Figure 6).

Figure 6

Modèle de la relation intentionnelle de la période de Halle



Le cadre conceptuel de base de Husserl comprend trois concepts majeurs qui sont étudiés dans au moins une des *Recherches logiques*. Ainsi le concept Acte est approfondi dans les *Recherches logiques 1,2 et 5*. La tâche de la première *Recherche Logique*, intitulée *Expression et signification*, consiste à accomplir le travail préparatoire visant à délimiter le thème proprement dit de la logique, soit la signification conçue comme entité idéale qui est comprise comme une essence d'acte (Fisette,2003). Dans la *Recherche logique 2*, intitulée *L'unité idéale de l'espèce et les théories modernes de l'abstraction*, Husserl s'emploie à démarquer le concept d'essence d'acte de la conception empiriste de l'abstraction. La *Recherche Logique 5*, intitulée *Des vécus intentionnels et de leurs contenus* présente sa théorie des actes qu'il conçoit comme des vécus intentionnels.

Le concept Objet est repris dans la *Recherche logique 3*, intitulée *De la Théorie des tous et des parties*. Dans cette recherche logique, Husserl s'intéresse aux lois structurales entre les objets et les parties de l'objet. Il y esquisse son ontologie formelle.

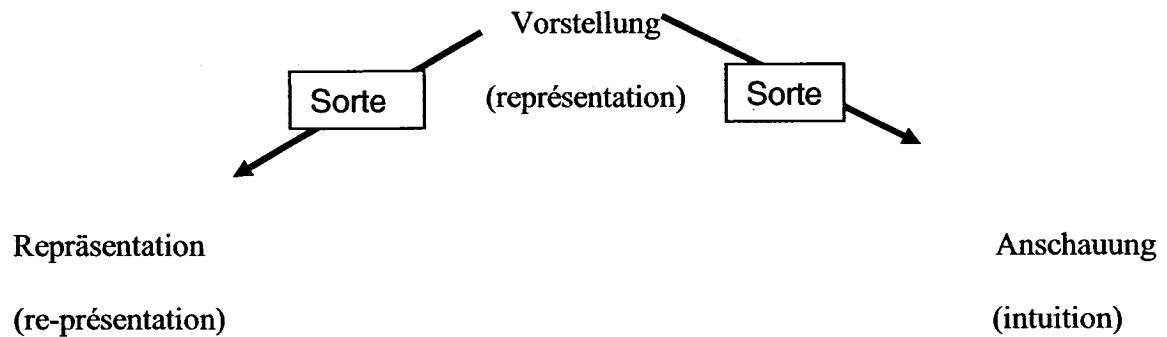
Le concept Contenu est analysé notamment dans la *Recherche logique 4*, intitulée *La différence entre les significations indépendantes et les significations dépendantes et l'idée de la grammaire pure* où Husserl s'intéresse plus particulièrement aux significations.

Dans la *recherche logique 6*, intitulée *Éléments d'une élucidation phénoménologique de la connaissance*, Husserl ébauche les éléments d'une élucidation phénoménologique de la connaissance. Les buts de cette sixième recherche sont de démontrer comment un acte peut-être rapporté à un objet et d'élucider la structure d'accomplissement (remplissement) de l'acte. À ce stade-ci, je considère important de souligner que Husserl soutient qu'il ne faut pas concevoir le monde comme le font les sciences de la nature. Pour lui, il faut penser une relation au monde plus originelle qui soit constitutive. Pour Husserl, il y a une relation corrélatrice entre le contenu d'un acte et son objet et non pas une relation dialectique comme le proposait Descartes. En effet, ce dernier opposait la « res cogitans », c'est-à-dire ce « Je » qui résiste à l'épreuve du doute, à la « res extensa », qui représente le monde des corps extérieurs. Ainsi la théorie des deux substances de la res cogitans et de la res extensa établit un dualisme radical.

Dans les prochains paragraphes, je précise le concept d'acte en répondant à la question suivante : Qu'est ce qu'il faut comprendre par le concept d'acte ? Pour comprendre ce concept, il est nécessaire de partir non seulement de la démarche réalisée par Husserl mais aussi des propriétés linguistiques propres à la langue allemande (Figure 7).

Figure 7

Liens entre les termes allemands de représentation



En allemand, il existe plusieurs mots correspondant au terme français représentation. Les termes sont « Vorstellung » (signifiant en français « représentation »), « Repräsentation » (signifiant en français « re-présentation ») et le terme « Anschauung » (signifiant en français « intuition »).

Les « Vorstellungen » sont les représentations au sens le plus général du terme. Elles désignent d'une manière générique la présence sur un mode quelconque, d'un contenu à la conscience. Ce terme sera écarté par Husserl.

Les « Repräsentation » sont des sortes de « Vorstellung » et constituent des représentations au sens fort, c'est-à-dire au sens où elles ne représentent pas directement un contenu à la conscience, mais où elles le représentent médiatement, sur un mode nouveau, par un autre contenu qui s'y substitue. Dans le cas des « Repräsentationen », il



y a une notion de dédoublement, soit un contenu présent à la conscience (qui renvoie) et un contenu absent qui est visé par le moyen du contenu présent. Dans *les Études psychologiques* (cité dans Fisette, 2003), Husserl définit ces re-présentations de la façon suivant :

simplement intentionner veut dire ici autant que : tendre, au moyen de n'importe quels contenus donnés à la conscience, vers d'autres contenus qui ne sont pas donnés, renvoyer à eux d'une manière compréhensive ceux-là comme re-présentant de ceux-ci; et cela sans qu'il y ait une connaissance conceptuelle de rapport existant entre la représentation et l'objet intentionné. Nous allons appeler de telles représentations des re-présentations. (p.69)

Dans le cas des «Anschauungen», il n'y a pas ce dédoublement, il s'agit d'un contenu intuitif. Pour Husserl (cité dans Fisette, 2003), une intuition est une représentation qui présente devant nous effectivement son objet, de telle façon qu'il est lui-même le substrat de l'activité psychique. L'intuition désigne aussi bien des représentations perceptives que les représentations imaginaires (je reviendrai sur la définition de l'intuition chez Husserl au chapitre sur la méthodologie ).

Husserl (1969) rejette le concept de représentation et le remplace par celui d'acte :

Ce qui empêche cette définition d'apparaître comme un point de départ convenant à nos recherches, c'est le fait qu'elle présuppose un concept de représentation qui, étant donné les multiples équivoques de ce terme et la difficulté de les discerner, serait tout d'abord à élaborer. Or, sur ce point, c'est l'examen du concept d'acte qui constitue le point de départ naturel.  
(p.172)

Un acte peut être un vécu non intentionnel (sensoriel) ou un vécu intentionnel. Pour Husserl (1969, p.182), le concept d'acte réfère uniquement à un vécu intentionnel et il ne doit pas être envisagé au sens littéral primitif d'"actus", l'idée de l'activité doit demeurer absolument exclue. Husserl (1972) définit les actes comme:

les vécus du signifier et ce qui est signification dans chaque acte particulier doit précisément résider non dans l'objet mais dans le vécu d'acte, il doit résider dans ce qui fait de celui-ci un **vécu intentionnel**... Il apparaîtra que le concept d'acte, au sens de vécu intentionnel, délimite une unité générique importante dans la sphère des vécus.... (p. 142)

Je considère important de préciser le concept d'intention. Pour Husserl (1969, p. 181), il faut distinguer entre un concept plus étroit et un concept plus large de l'intention.

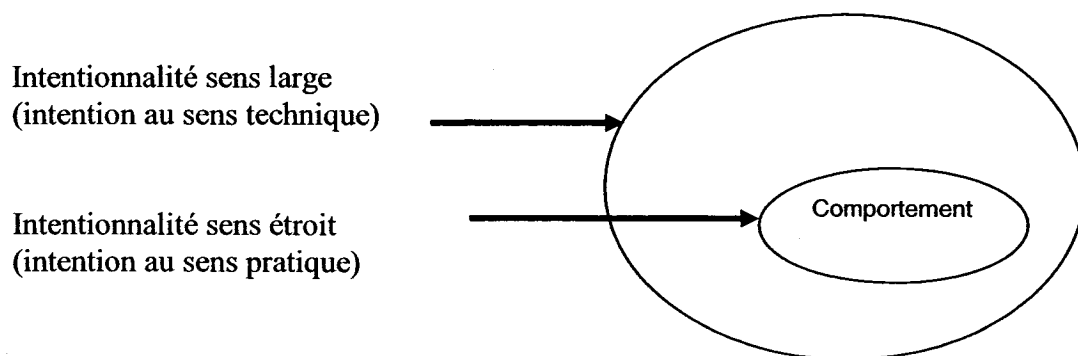
Husserl (1972, p.174) définit ainsi l'intention en terme large : "Les vécus intentionnels ont pour caractéristiques de se rapporter de diverses manières à des objets représentés. C'est là précisément le sens de l'intention". Husserl (1969) définit l'intention en terme étroit ainsi:

L'expression intention représente le caractère propre des actes sous l'image de la visée d'un but, et pour cette raison, convient très bien aux divers actes qui peuvent être désignés sans difficulté et d'une manière universellement compréhensible comme visée théorique ou pratique d'un but. (p.181)

L'intention au sens étroit correspond à l'intention en terme de comportement et représente un sous ensemble de l'intentionnalité (Figure 8).

Figure.8

#### Relation entre les sortes d'intention



Husserl (1969, p. 145) définit la conscience comme désignation globale pour toutes sortes « d'actes psychiques » ou de « vécus intentionnels ». Ce qui permettra à Lévinas (1967) , de souligner que la proposition célèbre: "toute conscience est conscience de quelque chose" résume bien la théorie husserlienne de la vie spirituelle.

Husserl relève plusieurs sortes d'acte: l'acte de jugement, l'acte de perception, l'acte de souhait, l'acte d'imagination, l'acte de mémoire et l'acte d'hallucination.

Maintenant que j'ai précisé le concept d'acte, je m'attarderai à définir le concept d'objet. Cette présentation sur le concept d'objet comporte deux volets. Le premier volet porte sur les notions de contenus autonome et indépendant et le second volet traite des objets intentionnels.

Husserl explore dans la troisième des Recherches logiques intitulée De la théorie des tous et des parties, le concept d'objet qui représente un concept central de son ontologie.

Pour Husserl, un objet est tout ce sur quoi l'activité cognitive d'un individu peut être dirigée. Il fait une distinction entre une chose et un objet. Un objet implique nécessairement une relation. Tout objet représenté est un objet intentionnel. Husserl distingue entre des contenus concrets, c'est-à-dire des **contenus indépendants** ou autonomes ou auto subsistant, et des contenus abstraits, c'est-à-dire des **contenus dépendants**, non autonomes.

Pour Husserl (1969), il y a des contenus indépendants là où l'on peut se représenter séparément, selon leur nature, les éléments d'un complexe de représentation et il y a des contenus dépendants là où ce n'est pas le cas. Ainsi, des contenus dépendants sont concevables seulement comme parties de tous plus vastes. Husserl (1969) considère le concept de partie dans son sens le plus large, ce qui permet de donner le nom de « partie » à tout ce qui est discernable « dans » un objet ou, pour parler objectivement, à tout ce qui est « donné » en lui. Est « partie » tout ce que l'objet « a » au sens «réal» (réalité transcendante ) ou mieux réel (réalité immanente). Les contenus indépendants sont concevables même s'il existait absolument rien en dehors d'eux. Pour bien faire la distinction entre les contenus indépendants et dépendants, il faut comprendre la notion de **rapport de fondation**.

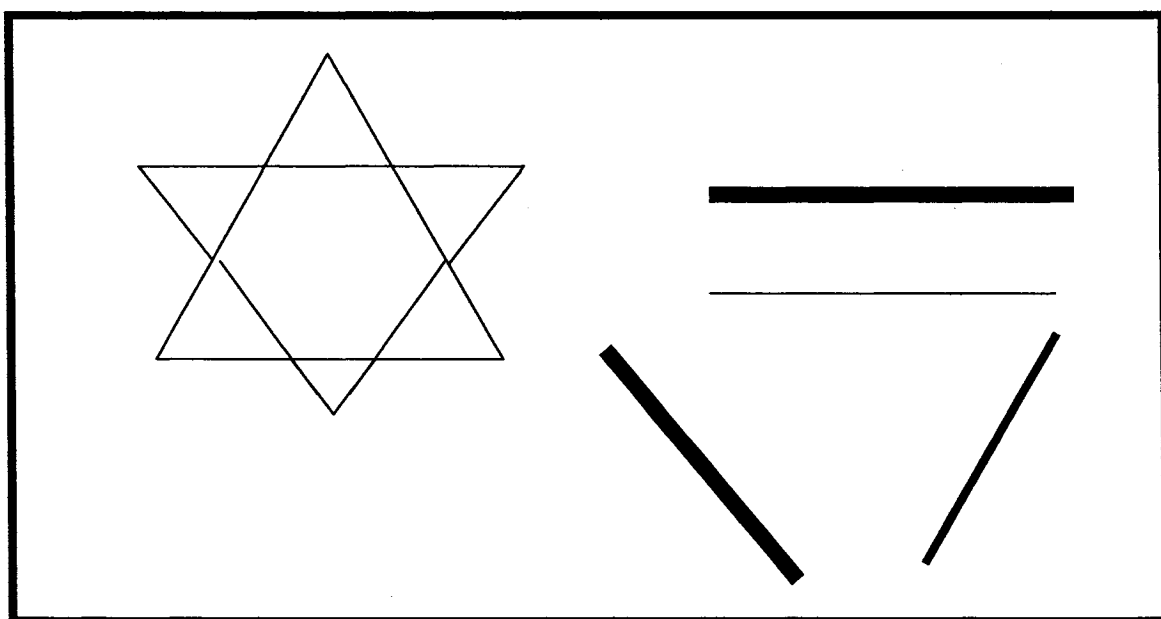
Pour Husserl (1969) , les contenus indépendant et dépendant ont entre eux un rapport de fondation ou un rapport de connexion nécessaire. Husserl (1969) définit ainsi le rapport de fondation:

Si, conformément à une loi d'essence un alpha ( $\alpha$ ) ne peut exister comme tel que dans une unité qui l'embrasse et qui le relie avec un mu ( $\mu$ ), nous disons qu'un alpha ( $\alpha$ ) comme tel a besoin d'être fondé par un mu ( $\mu$ ), ou encore qu'un alpha ( $\alpha$ ) comme tel a besoin d'être complété par un mu ( $\mu$ ). (p.46)

Pour désigner des **objets** indépendants, Husserl fera référence à des fragments ou des morceaux et pour désigner des objets dépendants, il fera référence à des moments. Pour illustrer ces distinctions, prenons l'exemple de l'étoile de David (Figure 9).

Figure 9

L'étoile de David comme objet indépendant



L'étoile de David constitue un objet indépendant par rapport au cadre dans lequel elle est dessinée ainsi que par rapport à la page de papier sur laquelle elle est imprimée. À droite de l'étoile de David, j'ai dessiné quelques droites faisant parties de l'étoile de David. Chacune de ces droites est aussi un objet indépendant et autonome même si elles font parties de l'Étoile de David. Ainsi toutes les droites et tous les angles de l'étoile de David constituent des objets indépendants. Par contre, la couleur des traits (dans ce cas-

ci noire, bleu et rouge) ) ainsi que l'épaisseur des traits (dans ce cas-ci  $\frac{3}{4}$  de point, 3 points et 6 points) sont des objets dépendants de chacune des lignes.

Pour résumer notre exemple de l'étoile de David, les lignes constituent des morceaux ou fragments alors que la couleur et l'épaisseur des droites constituent deux moments. Dans ce cas-ci, le rapport de fondation est le rapport entre les lignes (fragments) et leurs épaisseurs ainsi que leurs couleurs (moments).

Dans les paragraphes précédents, j'ai présenté les notions de contenus dépendants et indépendants. Dans les paragraphes suivants, je présente la notion d'objet intentionnel. Cette notion d'objet intentionnel nous amènera directement au concept de contenu.

Il est important de souligner que le concept d'objet intentionnel est directement lié au concept de représentation. Husserl (cité dans Fisette, 2003) est confronté à deux thèses, la première concerne la possibilité d'une représentation pour chaque objet et la deuxième thèse concerne l'absence d'objet pour certaines représentations comme les représentations fictives (Zeus, montagne d'or), les représentations contradictoires (ex: carré rond) et les représentations impossibles (ex: la racine carré de  $-1$ )» :

La première thèse « chaque représentation représente un objet » porte sur le caractère intentionnel d'une représentation et concerne ainsi l'idée de directionnalité. Il s'agit d'une thèse psychologique. La deuxième thèse « à chaque représentation ne correspond pas un

objet » soulève le problème de la référence ou du référent ou de la relation à l'objet.

Husserl qualifie ces « représentations sans objet » d'objets intentionnels.

Pour résoudre le paradoxe engendré par ces deux thèses, Husserl, en s'inspirant des travaux de Twardowski (composition d'une représentation) et de Bolzano (emprunt du concept de signification), affirme qu'une représentation est composée de trois aspects : un acte, une signification et un contenu qu'il qualifie d'intentionnel (je ne m'attarderai pas à la critique de Husserl à la solution proposée par Twardowski car cela dépasse largement le but poursuivi par cette présentation). Dans la solution proposée pour surmonter le paradoxe des représentations sans objet, Husserl (Fisette, 2003) fait une distinction cardinale entre les contenus immanents et les contenus intentionnels. Je préciserai cette distinction aux paragraphes ultérieurs.

Il me reste maintenant à préciser le concept de contenu chez Husserl. Avant Bolzano, la majorité des philosophes ne faisait pas la distinction entre le contenu et l'objet. Pour les empiristes (le sensualisme) et en particulier Hume, le contenu se résumait aux sensations.

Ils considéraient le contenu uniquement du point de vue des sensations et ce contenu sensoriel était supposé correspondre à l'objet. Pour Husserl (1969), Hume commet trois erreurs concernant le concept de contenu en confondant :

- le contenu sensoriel avec l'objet,
- l'objet intentionnel et le contenu intentionnel



- le contenu sensoriel avec le contenu intentionnel.

Le concept de contenu est un élément majeur du modèle théorique de Husserl. En effet, la façon dont Husserl considère la notion de contenu est révolutionnaire. Husserl fait une première distinction majeure entre le contenu (signification) et l'objet. Pour Husserl (1969), cette distinction est évidente lorsque l'on considère les cas suivants:

- plusieurs expressions peuvent avoir la même signification, mais des objets différents.
- plusieurs expressions peuvent avoir des significations différentes, mais le même objet.

Ainsi dans l'exemple du vainqueur d'Iéna et du vaincu de Waterloo, ces noms signifient quelque chose de différent, mais nomment la même chose. Un autre exemple fourni par Husserl est le triangle équilatéral et le triangle isogone. Husserl fait une deuxième distinction majeure entre le concept de contenu sensible (contenu immanent tel que définie par les empiristes comme Hume) et le contenu intentionnel. Pour Husserl, il est essentiel de distinguer le contenu sensoriel et le contenu intentionnel. Le contenu sensoriel (contenu réel) est réellement immanent (Reel), il est un contenu descriptif ou phénoménologique. Le contenu intentionnel est réellement transcendant au vécu.

Husserl (1969) est très explicite concernant cette distinction des contenus :

Mais il requiert également, et avant tout, la corrélation des deux aspects (contenu essentiel, contenu intentionnel), la façon tout d'abord énigmatique

selon laquelle le même vécu doit et peut avoir en un double sens un contenu, comment, à côté de son contenu réel, proprement dit, un contenu idéal intentionnel peut et doit lui être inhérent. (RL II 1, p. 17)

La distinction proposée par Husserl entre contenu immanent et contenu intentionnel amène Husserl (Fisette, 2003) à conclure que les contenus immanents n'appartiennent pas à la classe des vécus intentionnels mais à la classe des vécus réels. Les vécus réels servent de support à la représentation des objets, ils ne sont donc pas les objets qui sont représentés dans une représentation. Pour illustrer cette distinction, prenons l'exemple d'un objet coloré comme une feuille rouge. La sensation de rouge n'est pas perçue en tant que telle, car seule la feuille rouge (objet coloré) est à proprement parler perçue.

La signification joue un rôle de médiation dans la relation entre l'acte et l'objet. Husserl (1969, p.52) souligne que le contenu des actes est une signification: «la locution dont il s'agit se rapporte « aux contenus de ces actes», c'est-à-dire d'abord aux significations que l'on qualifie assez souvent de significations exprimées ». Ainsi, la relation à l'objet est médiatisée par son contenu, c'est-à-dire sa signification. La signification n'est pas l'exprimé. Il est le sens de remplissement et la signification est l'essence d'acte. La signification réside dans la manière de référer à l'objet. La signification est objective, elle n'est pas une représentation mais idéalité et objective (Husserl, 1969):

Or, cette véritable identité que nous affirmons ici n'est autre que *l'identité de l'espèce (Species)*. C'est ainsi mais seulement ainsi, que [la signification] peut, en tant qu'unité idéale, embrasser [...] la multiplicité dispersée des singularités individuelles. Les singularités multiples formant la signification idéalement une sont naturellement les moments d'acte correspondant du signifier, les *intentions de signification*. La signification se comporte ainsi par rapport à chacun des actes du signifier [...] en quelque sorte comme le rouge *in specie* par rapport aux bandes de papier que j'ai devant les yeux et qui « ont » toutes le même rouge. ( RL II , para 100-101)

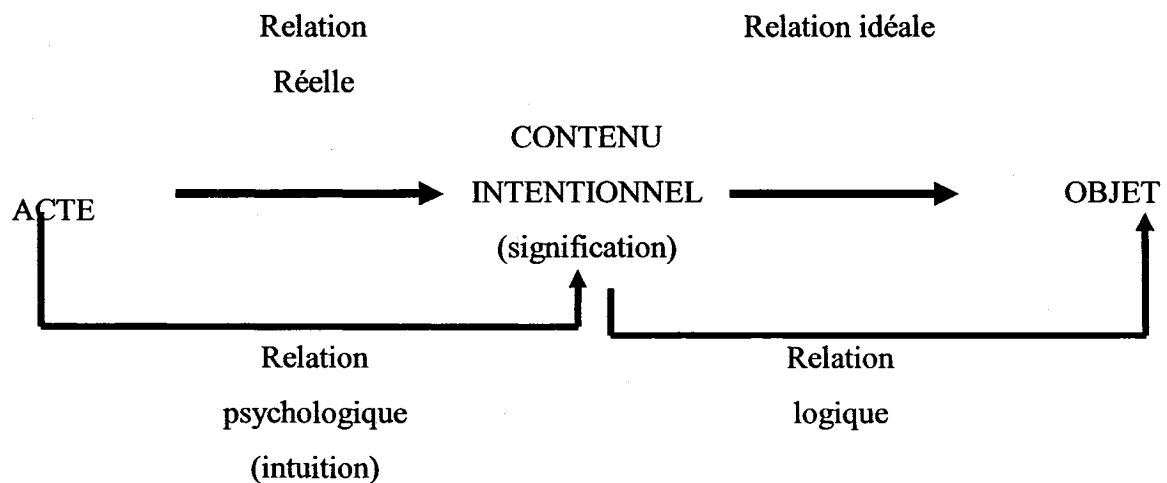
À partir des précisions présentées ci-dessus, il est plus facile maintenant de résumer le modèle de la relation intentionnelle de Husserl (Figure 10). Pour clarifier le modèle de Husserl, j'aurai recours au texte de Fisette (2003) « Représentations Husserl critique Twardowski ». Dans ce texte, Fisette présente les traits caractéristiques de la notion de représentation dans le manuscrit de 1894.

L'acte est dirigé en première ligne sur l'objet ( objet au sens large, relation à l'environnement). Contrairement à Brentano qui considère qu'un acte est dirigé vers un contenu de représentation, Husserl affirme que l'acte ou la représentation est dirigée en première ligne sur l'objet et en deuxième sur la signification. Toute représentation possède, en plus d'un contenu (psychologique , image) , une signification (logique). Dans tout acte, il faut distinguer le contenu psychologique et la signification logique.

Dans chaque représentation, il faut aussi distinguer deux types de relation: une relation psychologique (réelle) entre l'acte et le contenu et une relation logique (idéale) entre le contenu et l'objet.

Figure 10

Modèle de la relation intentionnelle



Source : Fisette Denis 2003

Le contenu de l'acte (matière de l'acte ou le noème) qui représente l'aspect objectif. Le contenu de l'acte se présente sous forme propositionnelle qui est relativement indépendant de l'acte. Husserl (1969) définit la matière de l'acte de la façon suivante:

Pour parler plus clairement encore, nous pouvons dire que la matière est cette propriété résidant dans le contenu phénoménologique de l'acte, qui ne

détermine pas seulement que l'acte appréhende l'objectité, mais aussi sous quelle forme il l'appréhende, quels caractères, quels rapports, quelles formes catégoriales il lui attribue de par lui-même. Il dépend de la matière de l'acte que l'objet soit pour l'acte tel objet et non tel autre. (p. 221)

L'acte de jugement ( qualité de l'acte qui deviendra par la suite le concept de noèse), qui représente l'aspect subjectif. L'acte de jugement se présente sous forme de jugement et il est dépendant du contenu. Pour Husserl (1969), la matière de l'acte est déterminante dans l'acte, par contre, la qualité de l'acte n'est pas aussi déterminante que la matière:

**la matière** est ce qui confère à l'acte éminemment la relation à une objectité et lui confère cette relation avec une détermination si parfaite que, grâce à la matière, ce n'est pas seulement l'objectité en général que vise l'acte, mais aussi le mode selon lequel l'acte est la visé, qui est nettement déterminé.  
(p.221)

La directionnalité est une fonction logique de l'acte et non pas un ingrédient psychologique. C'est la signification ou représentation objective qui donne à un acte sa directionnalité (Il faut prendre logique dans un sens très général).

La signification joue donc un rôle de médiation dans la relation de l'acte à son objet. La relation à l'objet est médiatisée par son contenu soit sa signification. Ainsi, deux

expressions peuvent désigner la même chose de façon différente : ex : Guillaume II et l'empereur d'Allemagne; A est supérieur à B ou B est inférieur à A, Romain Gary et Émile Ajard. Ainsi, à un seul et même objet peut correspondre deux contenus tout à fait différents.

Finalement, pour Husserl, la signification ne devient objet que dans un acte de réflexion (réflexion, après coup). Pour illustrer le cadre conceptuel proposée par Husserl, je présente l'exemple ci-dessous (Tableau 8).

Un professeur prévoyait présenter des transparents durant son cours. En entrant dans la salle de cours, il perçoit les prises de courant. Il prend également conscience que les prises sont réparties sur les quatre murs de la salle, il prend aussi conscience qu'elles sont installées à intervalle régulier les unes des autres, et il prend enfin conscience de la prise placée à côté du projecteur. Cette prise de conscience par le professeur représente le contenu de l'acte. Il faut préciser que cette prise de conscience est possible car la conscience est intentionnelle et que la perception est l'acte intentionnel par excellence.

Une fois que le contenu de l'acte est perçu, ce professeur se dit : « ces prises de courant sont bien mal placées pour permettre de projeter ces transparents et il aurait mieux valu en placer une sur le plancher pour ne pas avoir le risque d'accrocher le fil ». Cette évaluation formulée par le professeur représente l'acte de jugement.

Tableau 8

Illustration du cadre conceptuel des Recherches Logiques

Acte de jugement	Contenu intentionnel	Objet
Le professeur se dit : « Ces prises de courant sont mal positionnées pour permettre de projeter mes transparents . Il aurait été plus adéquat d'en installer une sur le plancher pour ne pas risquer d'accrocher le fil ».	Disposition des prises de courants dans la salle de classe 5 –550 UQAM Pavillon Judith Jasmin	Salle de classe. 5 –550 UQAM Pavillon Judith Jasmin
Aspect subjectif prononcé par une personne ici et maintenant. Exemples: souhaiter, juger, désirer.	Aspect objectif qui se présente sous une forme propositionnelle (signification logique)	Terme d'une relation intentionnelle
Qualité de l'acte (Noèse).	Contenu de l'acte ou matière de l'acte (Noème)	

Pour terminer cette section, je crois qu'il est pertinent pour favoriser la compréhension du lecteur de mentionner que les concepts de matière de l'acte et de qualité de l'acte développés dans les Recherches logiques seront remplacés respectivement par les concept de noème et le concept de noème dans les Idées directrices.

### **CHAPITRE III - LA MÉTHODOLOGIE**

Dans ce chapitre, je traite de la méthodologie utilisée pour réaliser cette recherche. Je débute ce chapitre en justifiant mon choix de la tradition de recherche, pour ensuite aborder la méthodologie de la phénoménologie issues des *Recherches Logiques*, afin de présenter la méthodologie retenue. Je décris aussi plusieurs autres aspects: la méthode de cueillette des données, l'échantillonnage, le processus de collecte des données. Finalement, j'aborde les thèmes de la mise entre parenthèse et de la rigueur de l'analyse.

#### **Le choix de la tradition de recherche et de la méthodologie**

Avant de présenter une méthode de recherche, je considère important qu'un chercheur justifie son choix méthodologique. Ainsi, il est essentiel de souligner que le choix d'une méthodologie de recherche doit être en relation avec l'objet de recherche ainsi que l'objectif poursuivi.

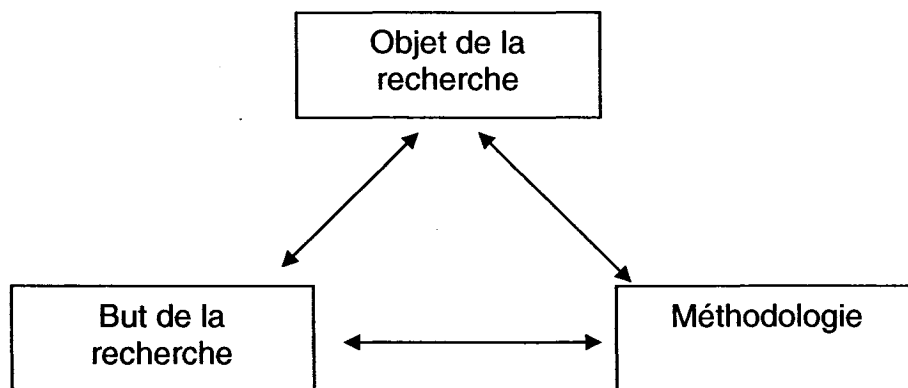
La Figure 11 illustre les interdépendances qui existent entre la méthodologie, le but et l'objet de recherche. Pour Sayer (1992), la méthodologie choisie par le chercheur doit être appropriée à la nature de l'objet étudié et au but poursuivi. Yin (1994) abonde dans



le même sens lorsqu'il affirme que la première et la plus importante condition pour choisir une stratégie de recherche est d'identifier le type de question poursuivie. Patton (1983) souligne aussi que le choix méthodologique ne doit pas se faire en vase clos. Pour lui, le choix de la méthode de recherche doit être réalisé en considérant: ce que le chercheur vise à connaître, l'objectif de la recherche, les intérêts du chercheur, ses habiletés et ses orientations personnelles.

Figure 11

Relations entre objet, objectif et méthode de recherche



Source: Sayer, A., (1992), Method in social science, a realist perspective, p. 4

Plusieurs chercheurs (Briggs, 1982, Hannafin, 1986; Reeves, 1995; Driscoll et Dick, 1999; Reeves, 2000) s'accordent aussi pour dire que le choix d'un paradigme doit dépendre de la nature de l'objet étudié et de la question de recherche.

Lorsqu'il aborde le choix méthodologique pour sa recherche , le chercheur est confronté aux approches suivantes: approche quantitative et approche qualitative. Les approches quantitatives, au cours des dernières décennies se sont imposées, dans l'esprit de plusieurs chercheurs, comme les approches par excellence, à un point tel que Sayer (1992) parle même d'impérialisme de l'approche quantitative.

Sans vouloir dénigrer la valeur de l'approche quantitative, il est important de reconnaître les situations où cette approche n'est pas pertinente. Par exemple, un chercheur préoccupé par l'expérience vécue d'un phénomène, comme cela est le cas dans la présente recherche, ne peut orienter son choix méthodologique vers la logique des approches quantitatives. Dans ce cas, le chercheur se doit d'envisager une approche qualitative.

Une autre raison justifiant le choix de l'approche qualitative est l'absence de recherches scientifiques portant sur ce sujet. En effet, le peu de recherches sur le sujet favorise le choix d'une méthode inductive plutôt qu'une méthode déductive.

L'approche qualitative est souvent perçue, à tort, comme une approche reliée à une seule tradition de recherche, alors qu'en réalité, elle est composée de plusieurs traditions.

Jacob (1987, cité dans Gall et Borg, 1996, p. 592) a identifié 17 traditions de recherche reliées à l'approche qualitative qui peuvent être regroupées en trois catégories (Tableau 9). Il définit une tradition de recherche ainsi: "A group of scholars who agree among

themselves on the nature of the universe they are examining, on legitimate questions and problems to study, and on legitimate techniques to seek solutions ”

La première catégorie concerne l'étude de l'expérience vécue. La deuxième catégorie porte sur l'étude de la société et la culture. La troisième catégorie regroupe les traditions de recherche intéressées par le langage et la communication.

Dans le cadre de cette recherche, la catégorie pertinente est l'étude de l'expérience vécue et la tradition de recherche directement concernée est la phénoménologie. En effet, selon Deschamps (1993), toute problématique qui incite le chercheur à comprendre un phénomène donné et qui, de surcroît, nécessite une méthodologie fine qui ne brusque ni le phénomène étudié par le chercheur ni la personne qui en fait l'expérience convient à l'approche phénoménologique.

Il est important de souligner qu'en choisissant une approche méthodologique, un chercheur adhère à une vision du monde. En effet, selon Deschamps (1993), une approche méthodologique se modèle obligatoirement à une logique dans la façon d'appréhender le réel (épistémologie).

**Tableau 9**  
**Les traditions de recherche de l'approche qualitative**

<b>Investigation de l'expérience vécue</b>	
1- Psychologie cognitive	Des structures et des processus mentaux utilisés par les individus dans différentes situations
2- Histoire de vie	Expériences de vie individuelle à partir de leur perspective
3- Phénoménographie	Conception individuelle de la réalité
4- Phénoménologie	Réalité telle qu'elle apparaît aux individus
<b>Investigation de la société et de la culture</b>	
1- Études culturelles	Relations oppressives de pouvoir dans une culture
2- Recherche action émancipatrice	Efforts d'auto réflexion des praticiens pour améliorer la rationalité et la justice à leur travail
3- Ethnographie	Traits caractéristiques et les patterns d'une culture
4- Ethnométhodologie	Les règles qui sous-tendent les interactions sociales quotidiennes
5- Analyse structurelle d'événement	La structure logique des événements sociaux
6- Interaction symbolique	L'influence des interactions sociales sur les structures sociales et l'identité individuelle
<b>Investigation du langage et de la communication</b>	
1- Analyse de contenu ethnographique	Les contenu de document dans une perspective culturelle
2- Ethnographie de la communication	Comment les membres d'un groupe social utilisent la parole dans leur vie sociale
3- Ethnoscience	Un système culturel sémantique
4- Herméneutique	Le processus par lequel les individus s'accordent sur le sens d'un texte
5- Analyse narrative	Représentations organisées et explication de l'expérience humaine
6- Sémiotique	Signes et les significations qui s'y rapportent
7- Structuralisme	Les propriétés systémiques du langage, texte, et autres phénomènes

Source : Gall et Borg, 1996, p. 592)

## **Méthodologie de la phénoménologie husserlienne**

En plus de proposer un programme philosophique, Husserl a développé une méthodologie pour la philosophie dont la principale composante est la réduction. Cette méthodologie a évolué grandement selon les phases de l'œuvre de Husserl. Par contre, le cœur de cette méthodologie qui repose sur la réduction, est resté inchangé.

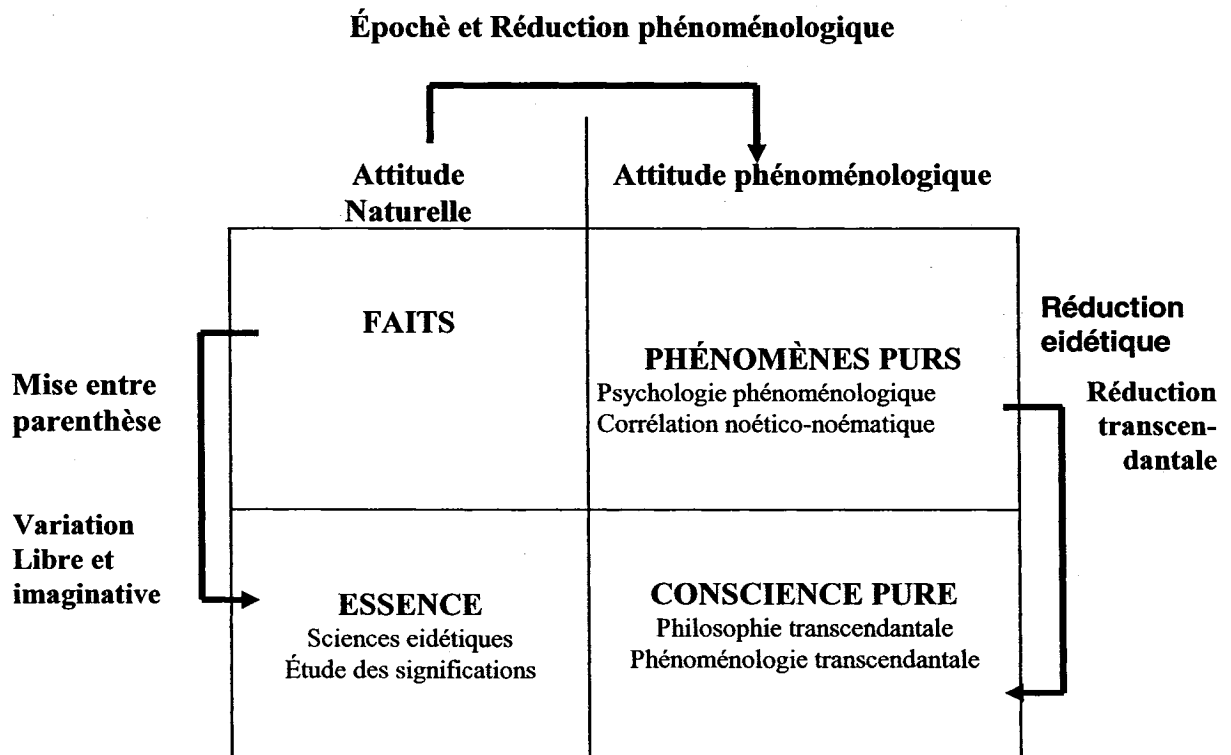
La Figure 12 illustre les différentes réductions proposées par Husserl en relation avec les champs d'étude de la phénoménologie: la variation libre et imaginative, l'épochè, la réduction phénoménologique, la réduction eidétique et la réduction transcendantale. Comme je l'ai déjà précisé, ma recherche se situe dans l'attitude naturelle et a comme objectif l'essence. Donc, elle ne considère pas l'ensemble des réductions. Par contre, je considère important de décrire les différentes réductions identifiées par Husserl afin de bien situer la méthodologie de ma recherche et d'éviter toute confusion avec d'autres méthodes s'inspirant des travaux de Husserl.

Dans le cadre de ma recherche, j'ai eu recours à la mise entre parenthèse, à la variation libre et imaginative. Je commence donc par définir ces deux concepts. La mise entre parenthèse correspond à l'épochè que réclame le positivisme (Husserl, 1950, p. 103). Il s'agit d'exclure tous les préjugés qui altèrent le caractère purement positif de la recherche scientifique et ainsi constituer une science "affranchie de théories", "affranchie

de la métaphysique" en ramenant tout effort de justification à la découverte de l'immédiat.

Figure 12

Les réductions et les champs d'étude de la phénoménologie



Source: Fisette, D. 2004

La variation libre et imaginative est une technique développée par Husserl qui s'est inspiré des travaux de Berkeley (mentionné dans Dartigues, 1972) sur le rapport d'un tout avec ses parties non séparables. Berkeley a constaté qu' il était impossible de séparer par la pensée les parties d'un tout, ni les combiner par l'imagination en totalités

nouvelles et imprévues, que si ces parties sont effectivement séparables dans la réalité. À partir de cette constatation, Husserl a développé une technique permettant de ne retenir que l'essentiel d'un phénomène. Cette technique s'appelle la variation libre et imaginaire et consiste à modifier à loisir des aspects d'un phénomène ou d'un objet pour ensuite vérifier si ce phénomène ou cet objet sont encore reconnaissables.

Pour illustrer cette technique, Giorgi (1997) donne l'exemple suivant : quels sont les aspects essentiels d'une chaise de bois brun ? Pour trouver la réponse, il faut utiliser la variation libre et imaginative. En imaginant une chaise de n'importe quelle couleur, il est possible de conclure que la couleur est essentielle et non pas la couleur brune. En imaginant une chaise faite de différents matériaux, il est possible de conclure qu'un matériau est essentiel mais pas le bois. Par contre, il est impossible d'imaginer une chaise sans siège. En modifiant par la pensée les aspects de la chaise, je peux identifier quels en sont les éléments essentiels.

Dans les prochains paragraphes, je présente la méthodologie proposée dans la première Recherche Logique pour dégager la signification. Husserl (1969, p 28) reconnaît deux grandes sortes de signes : les signes indicatifs et les signes d'expression. Les signes indicatifs sont regroupés en deux catégories les signes indicatifs naturels (exemple : la fumée) et les signes indicatifs artificiels (exemple : les canaux sur Mars signes de l'existence d'habitants intelligents sur Mars). Les signes indicatifs ont une fonction de renvoie et cette fonction n'est pas suffisante pour avoir une signification. Par exemple, la

fumée renvoi au feu, une trace de sabot renvoie au cheval. Pour Husserl, la logique doit travailler uniquement avec les signes d'expression car les significations sont accessibles par les expressions.

Un signe d'expression établit entre le signe et son objet une relation intentionnelle ce qui n'est pas le cas pour un signe d'indication qui établit une relation d'unité de motivation (certaines choses pourraient ou doivent exister parce que telles autres sont données).

Pour Husserl (1969, p.57), par expression tout court, il faut entendre l'expression animée d'un sens. Dans toute expression, il a quelque chose de manifesté, quelque chose de signifié et quelque chose de nommé, ou de désigné de quelque autre manière. Tout cela s'appelle exprimé. Les exemples suivants illustrent concrètement le concept d'expression: le vainqueur d'Iéna, le triangle équilatéral, cette haridelle est un cheval; Fury est un cheval.

Une deuxième étape importante chez Husserl (1969,p. 37) est l'exclusion de toute gestuel et d'expression corporel : « Par contre, nous excluons le jeu de physionomie et les gestes dont nous accompagnons spontanément nos paroles Bref, des expressions de ce genre n'ont, à proprement parler, pas de signification ». Pourquoi Husserl ne reconnaît pas le langage non verbale. Premièrement, parce qu'il définit le concept de signification de façon très spécifique. Deuxièmement, il considère que sans langage, il n'y aurait pas de mathématique, le langage est nécessaire pour des opérations plus complexes. Ainsi,



Husserl réduit l'extension du terme « expression » (Ausdruck) à la sphère des signes linguistiques.

Une troisième étape importante de la démarche de Husserl (1969, p.57) est de proposer une fonction expressive du signe élargie. Husserl rejette la conception traditionnelle (conception binaire d'Aristote) de l'expression du signe. Pour Aristote la signification est le symbole des états d'âme. Husserl oppose à cette conception binaire une triple distinction : « Dans toute expression, il y a quelque chose de manifesté (certains vécus psychiques) , quelque chose de signifié (son sens ou contenu) , et quelque chose de nommé, ou de désigné (l'objet) de quelque autre manière.

La quatrième étape consiste à mettre hors circuit tout ce qui est subjectif dans la langue (les expressions essentiellement occasionnelles : démonstratif, idée de lieu, de temps, de nom propre, et de pronom personnel) . Husserl évacue toutes les expressions car il veut éliminer la relativité qui pourrait être associée à la signification.

Finalement, Husserl exclut la face physique du signe (signifiant, soliloque ). Pour Husserl (1969, p. 41) la signification est indépendante du signe et du signifiant. La fonction essentielle du langage n'est pas de communiquer mais d'exprimer une signification. Pour justifier ce choix, Husserl (1969) se sert du discours solitaire:

Mais, dans des cas pareils, on ne parle pas, au sens propre, celui de la communication, on ne communique rien à soi-même, on se représente

seulement soi-même comme sujet parlant et communiquant. Lorsque je médite, ce ne sont pas des mots réels, mais des mots imaginaires. Dans le soliloque, je ne communique pas avec moi-même. (p.14)

Ainsi, déjà dans la première *Recherche Logique*, Husserl annonce le cœur de sa méthodologie, basée sur la réduction. Dans les prochains paragraphes, je présente les autres réductions proposées par Husserl. Il est important de bien comprendre ces concepts même si dans le cadre de ma recherche, je n'y ai pas recours.

L'épochè se rapproche du doute méthodique proposé par Descartes sans y correspondre (Husserl, 2000). Ainsi, à la place de la tentative cartésienne de doute universel, soit une tentative d'universelle négation, Husserl (1950) propose d'extraire seulement le phénomène de mise entre parenthèses ou «hors circuit», qui manifestement n'est pas lié exclusivement à celui de la tentative du doute.

L'épochè consiste à suspendre toute activité de dénomination, de prédication, de théorisation, de même que toute autre activité qui affecte l'objet de l'expérience d'un quelconque sens nouveau (Husserl, 2001). Dans l'épochè, la «thèse» (le monde est toujours là comme réalité) est « mise hors de jeu », entre parenthèses: elle se convertit dans la forme modifiée : « thèse entre parenthèses », le jugement pur et simple en: «jugement entre parenthèses ». (Husserl, 1950).

La réalisation de l'épochè permet de retourner au monde de l'expérience préscientifique et à l'expérience dans laquelle il est donné (Husserl, 2001). Le retour à l'expérience prôné par Husserl (1950) ne doit pas être confondu avec la suspension que réclame le positivisme, ce qu'il réclame est d'un tout autre ordre :

Voici le monde, pris dans sa totalité; posé selon l'attitude naturelle, réellement découvert par le moyen de l'expérience : nous l'avons accueilli « en nous affranchissant totalement de toute théorie », tel qu'il se donne réellement dans l'expérience et reçoit légitimation de l'enchaînement des expériences ; ce monde n'a plus pour nous de valeur; il faut le mettre entre parenthèses sans l'attester, mais aussi sans le contester. De la même façon, toutes les théories, aussi bonnes soient-elles et fondées à la façon positiviste ou de toute autres manières, et toutes les sciences qui se rapportent à ce monde doivent subir le même sort. (p.104)

Pour Husserl, il est essentiel de retourner aux choses mêmes, il ne faut pas partir des choses abstraites, mais des choses telles qu'on en fait l'expérience. L'épochè est une condition nécessaire pour réaliser la réduction phénoménologique qui est indispensable pour passer de l'attitude naturelle à l'attitude phénoménologique permettant ainsi d'accéder au phénomène pur (Husserl, 2000). Husserl distingue le phénomène pur du phénomène psychologique. Le phénomène pur est une donnée absolue, qui n'offre plus rien d'une transcendance. Pour lui, la perception d'une façon générale la cogitatio,

appréhendée ainsi, est le fait psychologique. Le phénomène psychologique est appréhendée comme une donnée dans le temps objectif, appartenant au moi qui le vit. Husserl (2000) définit la réduction phénoménologique ainsi:

La réduction phénoménologique signifie la limitation à la sphère des pures données en personne, à la sphère de ce qui n'est pas seulement objet d'un discours et d'une visée, ni non plus à la sphère de ce qui est perçu, mais à la sphère de ce qui, exactement dans le même sens dans lequel c'est visé, est aussi donné, et donné en personne au sens le plus strict, de sorte qu'il n'y ait rien dans ce qui est visé qui ne soit donné. (p.86)

Pour arriver à l'essence, il faut avoir recours à la réduction eidétique qu'il définit ainsi (1950) :

la réduction correspondante qui conduit du phénomène psychologique à l'essence pure, ou – si l'on se place au point de vue de la pensée qui porte le jugement – de la généralité de fait ou généralité « empirique », à la généralité « d'essence », est la réduction eidétique. (p.7)

Pour Husserl (1950, p. 188), la réduction est aussi transcendante parce qu'elle constitue toute transcendance dans la subjectivité pure. La réduction transcendantale permet à l'individu de s'élever à la conscience pure.

Une autre composante de la méthodologie développée par Husserl est le concept d'intuition. Pour clarifier ce concept, il est essentiel de distinguer différentes intuitions: l'intuition sensible (autres termes employés par Husserl: intuition de l'individu, intuition empirique) et l'intuition eidétique (autre terme employé par Husserl: intuition des essences, idéation).

Husserl (1950) définit l'intuition empirique comme :

la conscience d'un objet individuel; par son caractère intuitif « elle fait accéder l'objet au rang de donnée ; par son caractère de perception elle en fait une donnée originaire; par elle nous avons conscience de saisir l'objet de façon originaire, dans son ipséité corporelle. (p.22)

Husserl (1950) définit l'intuition eidétique de la façon suivante :

L'intuition de l'essence est la conscience de quelque chose, d'un « objet », d'un quelque chose sur quoi se dirige le regard de l'intuition et qui est « donné en personne » dans cette intuition, mais cet objet peut encore être « représenté » dans d'autres actes, pensé de façon vague ou distincte, pris pour sujet de jugements prédicatifs vrais ou faux, - précisément comme n'importe quel « objet », au sens nécessairement large que ce mot a en logique formelle. (p.22)

L'intuition de l'essence est donc à l'origine d'une connaissance que Husserl (Lévinas, 1967) appelle a priori, car comme la connaissance du formel elle ne dépend pas de la simple constatation de l'effectivité d'un rapport. Mais elle est a priori dans un autre sens encore.

Husserl (1950) souligne que ces deux types d'intuitions sont par principe différents mais par contre elles sont en relations eidétiques mutuelles. En effet, l'intuition de l'essence suppose à sa base une part importante d'intuition portant sur l'individu, mais cet individu n'est ni saisi, ni aucunement posé comme réalité. Par contre, il n'est pas d'intuition de l'individu sans qu'on ne puisse mettre en œuvre librement l'idéation, et ce faisant, diriger le regard sur l'essence correspondante que la vue d'un individu illustre d'un exemple.

Pour Husserl (Études psychologiques de 1894, p.138), l'intuition est une représentation dans un sens plus propre, qui représente devant nous effectivement son objet, de telle façon qu'il est lui-même le substrat de l'activité psychique. La perception habituelle, quoiqu'elle ne soit pas intuition de la chose, peut porter d'un autre point de vue, c'est-à-dire dans une autre direction de l'intérêt, être désignée encore comme intuition. Ce ne sont donc pas les représentations perceptives qu'on appelle intuitions, mais aussi bien les représentations imaginatives au sens le plus large du mot.

Pour résumer le concept d'intuition chez Husserl, il faut avoir recours aux concepts de contenu donné et de moment d'unité. Pour Husserl, le donné existe comme tel, c'est par un acte d'intuition que le moment d'unité est appréhendé. Pour illustrer ces deux concepts, j'utilise l'exemple des étoiles d'une constellation. Les étoiles représentent le contenu donné, le moment d'unité (acte d'intuition) est l'appréhension de la constellation.

### **Méthodologie retenue**

La méthodologie utilisée s'inspire essentiellement de celle développée par Giorgi. La collecte des données a été réalisée par des entrevues semi structurées qui ont consisté à interroger directement les participants sur leur expérience par rapport au phénomène étudié.

En ce qui concerne le choix des participants, celui-ci a été réalisé par homogénéisation comprenant six concepteurs pédagogiques francophones. Finalement le processus de collecte des données a été réalisé en trois étapes. La première a consisté en une entrevue préparatoire, la deuxième étape en une entrevue de collecte de données et finalement la troisième étape en une entrevue de validation.

Dans les prochaines sections, je présente en détails les sujets suivants: la méthodologie utilisée pour analyser les données, la méthode de cueillette des données, le choix des participants ainsi que le processus de collecte des données.

## **Les étapes de la méthodologie**

Parmi les méthodologies utilisées en phénoménologie, j'ai choisi de m'inspirer de celle de Giorgi (1989, 1997) car cet auteur fait mondialement autorité dans l'application de la phénoménologie en recherche scientifique et cela pour plusieurs raisons. D'abord, le professeur Giorgi est l'un des initiateurs du mouvement qui a pris naissance à l'Université Duquesne (Pittsburgh, PA) dans les années 70. Selon Bachelor et Joshi (1986), Giorgi est le principal porte parole de la phénoménologie en recherche aux États-Unis. La méthodologie élaborée par Giorgi représente donc une contribution majeure « d'opérationnaliser » la méthode philosophique de Husserl.

De plus, le professeur Giorgi a communiqué à un vaste public international les tenants et les aboutissants de son approche, notamment par un nombre impressionnant de publications sur le sujet. D'ailleurs, j'ai constaté que, lors de notre recension des écrits, la méthodologie développée par Giorgi est celle qui est la plus répandue et ce, indépendamment du sujet de recherche et de la discipline. Finalement, cette approche a été documentée par plusieurs chercheurs non seulement en anglais et en français mais en plusieurs langues étrangères. J'utiliserai donc la procédure phénoménologique de Giorgi (1985, 1997) pour analyser les données.

Avant de présenter les étapes de la méthodologie, il est essentiel d'apporter quelques précisions concernant la démarche de Giorgi par rapport à celle que j'ai suivie dans le



cadre de ma thèse. Giorgi situe sa démarche scientifique au niveau de la psychologie intentionnelle (psychologie phénoménologique). En situant ainsi sa démarche au niveau de l'attitude phénoménologique, Giorgi s'intéresse à l'étude des phénomènes purs et pour cela, il fait appel à la méthodologie, développée par Husserl, dans *L'idée de la phénoménologie*. Giorgi fait appel aux concepts de "l'épochè", de "la réduction phénoménologique" et finalement de la "réduction eidétique".

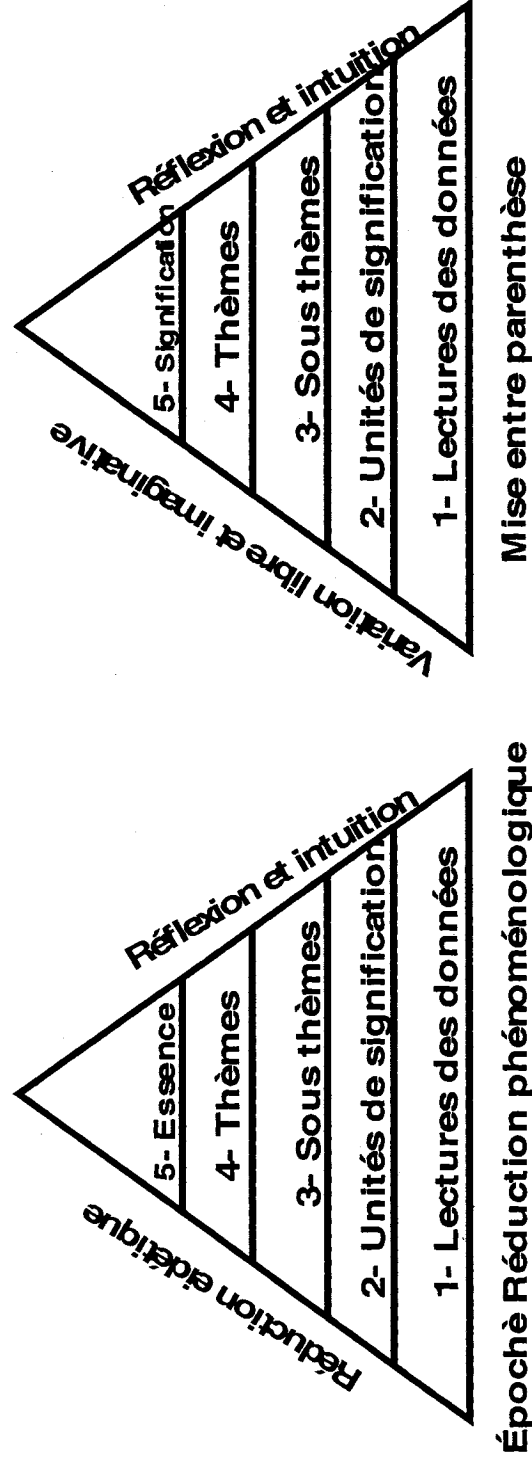
Ma démarche se situe au niveau de l'attitude naturelle; il va de soi que je m'intéresse plus particulièrement à l'étude des significations et pour cela, j'ai fait appel à la méthodologie, développée par Husserl, dans *Les Recherches Logiques*. Conséquemment, plutôt que de recourir à "l'épochè", à "la réduction phénoménologique" et à "la réduction eidétique" comme le pratique Giorgi, j'ai choisi pour les motifs évoqués plus haut de m'en tenir au principe directeur de la neutralité métaphysique ainsi qu'à la variation libre et imaginative.

La Figure 13 présente la méthodologie de Giorgi et celle que j'ai utilisée. Dans les deux méthodologies, les étapes sont identiques, sauf la cinquième étape. Dans la méthodologie de Giorgi la cinquième étape concerne l'essence, alors que dans la méthodologie que j'ai suivie la cinquième étape concerne la signification. Cette différence s'explique par le fait que dans les Recherches Logiques, Husserl définit la signification comme un acte d'essence. Sa définition de l'essence évoluera dans la phase de Göttingen. En ce qui concerne les réductions, il y a des différences importantes. Giorgi a recours à l'épochè, la

réduction phénoménologique et la réduction eidétique, tandis que j'ai eu recours à la mise entre parenthèse et à la variation libre et imaginative. Dans les deux méthodologies, le chercheur doit avoir recours à la réflexion et à l'intuition. Ces différences s'expliquent par le fait que Giorgi étudie les phénomènes purs dans l'attitude phénoménologique tandis que ma recherche porte sur l'étude des significations dans l'attitude naturelle. Je décris maintenant en détail chacune des étapes de ma méthodologie qui sont essentiellement identique à celle de Giorgi. Mais auparavant, il est important de souligner que la variation libre et imaginative, la mise entre parenthèse ainsi que la réflexion et l'intuition sont présentes à plusieurs de ces étapes.

Figure 13

Comparaison de la méthodologie de Giorgi et celle proposée pour cette recherche



Méthodologie de Giorgi

Méthodologie de ma recherche

Source Cara (1999)

### **Étape 1: La lecture des données.**

(Perception du sens général de la description du phénomène exploré).

Cette étape a consisté à saisir le sens global qui se dégageait de la description du phénomène. D'une part, il s'agissait de me familiariser avec le langage utilisé par les participants pour décrire leur expérience, ainsi que de plonger dans l'ambiance des contextes où se sont déroulées les expériences. En fait, il s'agissait pour moi de me familiariser avec l'expérience de chaque participant. D'autre part, je me suis assuré de reconstituer le plus fidèlement possible la description du phénomène, pour chaque participant. Pour cela, après avoir pris connaissance des descriptions, j'ai retiré de ces dernières toutes les données superflues comme les conceptions, les déductions qui ne sont pas de la nature de la description du phénomène. Le chercheur phénoménologique est intéressé par le vécu de la conscience, c'est-à-dire qu'il doit considérer non pas ce que pense ou ce que conçoit son collaborateur en regard du phénomène exploré mais plutôt la manière dont ce dernier vit l'expérience.

### **Étape 2: La division en unités de signification.**

Une unité de signification a été identifiée à chaque fois que je me suis rendu compte d'un changement de signification dans la description de l'expérience. Pour Giorgi (1997), diviser en unités revient à discriminer le sens en adoptant la perspective d'une discipline

comme la psychologie pour une analyse psychologique ou la sociologie pour une analyse sociologique. Dans ma recherche, la discipline adoptée est la psychologie sociale.

Pour réaliser cette division des données en unités, j'ai adopté une attitude d'ouverture (intuition) qui m'a permis d'intégrer à la fois la discipline et le phénomène à l'étude afin de me permettre d'être orienté vers la découverte de significations imprévues. Pour Bachelor et Joshi (1986), le critère de démarcation des unités s'impose lorsque les phrases ressortent comme étant des exemples caractéristiques de l'expérience globale du sujet en rapport avec l'objet spécifique de la recherche.

### **Étape 3: L'organisation et l'énonciation des sous thèmes.**

J'ai examiné, exploré et décrit à nouveau les unités de significations pour rendre plus explicite la valeur de chaque unité. Il s'agissait de dégager les sous thèmes importants en tenant compte de l'ensemble des participants. Pour Giorgi (1997), la technique de la variation libre et imaginative joue un rôle clé dans la mise en œuvre d'intuitions essentielles.

### **Étape 4: Identification des thèmes.**

À cette étape, il s'agit de regrouper depuis la perspective de la discipline, les sous thèmes identifiés à l'étape précédente pour identifier les thèmes essentiels de l'expérience

concrètement vécue. Cette étape a nécessité aussi l'usage de la technique de la variation libre et imaginative.

#### **Étape 5: Identification de la signification.**

À partir de l'identification des thèmes émergeant à l'étape précédente de l'analyse, j'ai découvert par la variation libre et imaginative une signification du phénomène eu égard au contexte étudié; c'est-à-dire ce qui unissait les différents thèmes du vécu des participants.

Les principales étapes de la méthodologie utilisées sont illustrés au tableau 10. La première colonne présente des extraits du verbatim d'une entrevue (l'étape 1: la lecture des données).

La deuxième colonne présente l'unité de signification identifiée à partir du verbatim (étape 2: la division en unités de signification). À partir du verbatim, j'ai sélectionné que les extraits reliés à la signification, tous les extraits reliés aux faits ou à d'autres sujets ont été éliminés. J'ai reformulé les extraits de façon à conserver la signification de l'extrait du verbatim. Il s'agit de faire ressortir ce que le participant a voulu dire. Chaque unité de signification a été validée auprès du participant concerné.

La colonne trois reformule l'unité de signification dans le langage de la discipline.

Finalement, la dernière colonne présente le sous thème proposé pour cette unité de signification.

Tableau 10

Illustration de la méthodologie

Étape 1: Verbatim	Étape 2: Unité de signification	Langage de la discipline	Sous thèmes
<i>Donc eh .. C'est vraiment la capacité de comprendre son jargon , la capacité à comprendre , à pouvoir discuter ou échanger avec lui par des questions intelligentes, c'est ça que je veux dire par collaboration . Là tu donnes, il faut que je puisse m'assurer , je ne suis pas là pour l'agacer. Dans le fond, tu parlais ... il faut que les questions soient intelligentes , y a t il autre chose qui te viens à l'esprit .. quand je te reformule ....</i>	La collaboration est possible quand l'expert de contenu reconnaît que j'ai intégré son vocabulaire, son jargon et que je suis en mesure de discuter et d'échanger sur des points pertinents et non pas sur des banalités qui lui font perdre son temps.	L'expert de contenu évalue la crédibilité du C.P. en vérifiant si ce dernier a intégré son vocabulaire et qu'il est en mesure de discuter de sujets autres que des notions de base.	Reconnaissance du statut du concepteur
<i>Oui, il va y avoir des bouts qui va manquer, des choses qui sont peut-être pas claires ou je vais devoir travailler plus fort pis c'est comme une roue tu sais fais que .... alors que quand je suis lui fait attention , faire attention, ça veut dire pas l'agacer inutilement avec des questions c'est à peu près ce que j'ai dit tout à l'heure.</i>	Si je ne fais pas attention à mon expert de contenu je risque de ne pas avoir les informations. Pour moi, faire attention signifie ne pas le déranger inutilement. Si je ne lui fais pas attention, cela m'obligera à travailler plus fort pour les obtenir d'une autre façon.	Le C.P. est pris dans un dilemme. Pour surmonter cette situation difficile, le C.P. doit accorder une importance au canal d'entretien ainsi qu'aux stratégies d'entretien..	Prendre soin de l'expert
<i>Ben he, je suis arrivé moi sur un projet ou il y avait la conception d'un nouveau, faire une formation sur un nouveau dispositif , c'était au niveau électricité, je ne connaissais rien donc ... c'est ça la valorisation d'avoir été capable de la faire, d'avoir eu des bons contacts avec l'expert D'avoir Vu Que Cet Expert Là voyait que je comprenait que je suis capable de bien concevoir, c'est qui pour moi a été valorisant.</i>	Le fait de m'approprier, dans un laps de temps très court, le contenu maîtrisé par l'expert de contenu représente un défi très valorisant.. Il y a une grande satisfaction à plonger dans un champ de connaissances qui m'est inconnu et à en ressortir en comprenant	Le C. P. vit un sentiment d'auto efficacité en s'appropriant des domaines de connaissances dont il ne connaissait rien au départ. Le travail auprès d'un expert permet au C.P. d'activer des sois possibles	Émotions positives



## **Méthode de cueillette des données**

Deschamps (1993), Bachelor et Joshi (1986) mentionnent que la collecte des données pour une recherche phénoménologique peut être réalisée à l'aide de différentes stratégies : le témoignage personnel, l'observation, le journal de bord et l'entrevue. Selon Deschamps (1993), parmi les nombreux types d'entrevue, c'est l'entrevue semi structurée qui est la plus employée dans les recherches qualitatives. L'entrevue consiste à interroger directement le ou les participants sur leur expérience par rapport au phénomène étudié.

Pour réaliser ces entrevues, j'ai développé un guide d'entrevue (annexe 4) basé sur les modes de donation identifiés par Husserl: perception, imagination, souvenir, sentiment (Cara, 1999).

J'ai réalisé un essai pilote auprès d'une conceptrice pédagogique. Cet essai pilote a été difficile pour plusieurs raisons. Premièrement, j'ai posé directement la question de ma recherche à la participante qui a trouvé cette question difficile. Deuxièmement, la participante avait de la difficulté à répondre aux questions car elle avait tendance à revenir sur les faits et le contenu de ses cours.

Ce pilote m'a permis de développer deux stratégies pour le déroulement des entrevues. Une première stratégie qui consistait à aborder directement la question de la signification. Une deuxième stratégie qui consistait à aborder la question de la signification en passant

par des questions reliées au mode de donation et surtout en demandant aux participants de décrire une première expérience précise et ensuite une deuxième expérience.

Lors des entrevues, je demandais aux participants de me présenter le contexte de chacune des expériences décrites puis je posais quelques questions sur l'expert de contenu (pouvez-vous me décrire votre expert de contenu etc.). Cette façon de procéder a permis aux participants de retourner plus facilement à chaque expérience et surtout de se concentrer sur le travail réalisé avec l'expert de contenu.

### **Le choix des participants**

Dans le cadre de ma recherche, le choix des participants a été déterminé par les principes suivants: le principe de la diversification et le principe de la redondance (saturation).

#### **Le principe de la diversification**

L'objectif de ma recherche est d'identifier la signification pour un groupe restreint et homogènes d'individus soit les concepteurs pédagogiques œuvrant dans le monde des affaires. Pour assurer le respect de la diversification,, il faut avoir des participants les plus divers possible. Il est donc essentiel de considérer certaines dimensions générales comme le sexe, l'âge, mais surtout les dimensions particulières au groupe

ainsi qu'à la problématique. Dans le cadre de cette étude, les dimensions particulières les plus pertinentes sont:

- les années d'expérience du concepteur pédagogique;
- le type de conception (formation présentielle versus à distance).

Le choix des participants reflète ces différentes dimensions . En plus de ces dimensions, Moustakas (1994) souligne qu'il faut considérer des critères de sélection des participants spécifiques à une recherche phénoménologique. Le premier critère spécifique est que les participants aient vécu une expérience du phénomène étudié. Pour cette recherche, il s'agit de l'expérience de travailler avec un expert de contenu, dans le cadre d'un projet de conception pédagogique. Un deuxième critère spécifique est que les participants soient fortement motivés à explorer, pour les fins de la présente recherche, leurs expériences de travailler avec des experts de contenu, en collaboration avec le chercheur et surtout motivés à partager les fruits de l'exploration.

Deux autres critères de sélection sont prévus : parler couramment le français et avoir obtenu ou être en voie d'obtenir un diplôme en pédagogie. À l'introduction, j'ai défini le concepteur pédagogique comme une personne ayant une formation académique en pédagogie et qui est responsable de la réalisation d'un design pédagogique.

## **Le principe de redondance**

Le deuxième principe à respecter pour le choix des participants est celui de la redondance (saturation) qui est relié dans le cadre de cette recherche au nombre de participants. Il y a redondance (Pires, 1997) (saturation empirique) lorsque le chercheur juge que les derniers documents, entrevues ou observations n'apportent plus d'informations nouvelles ou différentes pour continuer la collecte de données. Il est donc difficile de déterminer à l'avance le nombre de participants nécessaires pour réaliser la recherche.

J'ai consulté plusieurs recherches phénoménologiques pour vérifier le nombre de participants impliqués. En examinant le Tableau 11, nous constatons que le nombre de participants varie essentiellement entre 5 et 14 participants.

Selon les phénoménologistes consultés (Morse et Ray cité dans Thomas et Pollio 2002), la règle de pouce concernant le nombre de participants est d'au moins 6 personnes. Ces phénoménologistes décrivent très bien la dynamique propre à la recherche phénoménologique concernant la détermination du nombre de participants:

An appropriate sample size for phenomenological research can range from 6 to 12 persons. Not infrequently, sample size is adjusted as the study proceeds. If redundancy is evident after hearing the narratives of six

participants, the researcher may decide that it will not be necessary to interview an additional four or six. (p. 31)

Le chercheur peut décider d'ajouter des participants s'il considère qu'il n'a pas atteint la redondance (saturation empirique) qui a comme fonction d'indiquer à quel moment la collecte de données doit être arrêter, évitant ainsi le gaspillage de temps et d'argent.

Tableau 11

Nombre de participants pour différentes recherches phénoménologiques

Chercheurs	Année	Titre de l'étude	Participants
Deschamps C.	1987	L'expérience du chaos dans l'acte de la création artistique	5
Friedman Terri Anne	1989	The experience of being a female police officer	8
Saffo Cristin	1996	The experience of the new supervisor: A phenomenological study	8
Bécherraz, M.	2001	Une phénoménologie du réconfort: Expériences et significations	11
Levin Lauren Ann	2001	The wedding day: A phenomenological exploration	14
Trumbull M.	1993	The experience of undergoing coronary artery bypass surgery: A phenomenological investigation	14

Par contre, la redondance a une autre fonction qui est plus importante et qui est reliée à un critère d'évaluation méthodologique. En effet, pour Pires (1997), la saturation permet de généraliser les résultats à l'ensemble de l'univers de travail (population) auquel le groupe analysé appartient.

Pour résumer, les résultats d'une recherche phénoménologique devraient être basés sur un nombre de participants égale ou supérieur à six personnes qui soient fortement motivés à explorer leurs expériences en collaboration avec le chercheur et surtout motivées à partager les fruits de leur exploration. Le nombre de participants dans cette recherche est de six concepteurs pédagogiques francophones. Pour respecter le principe de diversification, le choix des participants a comporté des concepteurs pédagogiques ayant moins de trois années d'expérience ainsi que des concepteurs ayant plus de trois d'années d'expériences. Tous ces concepteurs ont travaillé sur des projets soit de formation traditionnelle ou de formation à distance.

Le recrutement des participants a été réalisé premièrement auprès des conseillers en formation d'Hydro-Québec. Actuellement, le chercheur travaille pour cette entreprise depuis plus de cinq ans à titre de conseiller en formation, ce qui a facilité les contacts auprès des participants. Pour compléter l'échantillon, j'ai recruté des concepteurs pédagogiques auprès de bureaux de consultants spécialisés en formation en entreprise ayant leur place d'affaires à Montréal.

Le nombre de six concepteurs a permis de respecter le principe de redondance pour cette recherche. Le Tableau 12 présente la valeur ajoutée par chaque participant supplémentaire au niveau de l'identification de nouveaux sous thèmes. L'analyse de la première entrevue a permis d'identifier quinze sous thèmes. L'analyse de la deuxième entrevue a permis d'ajouter trois nouveaux sous thèmes (rectangle rouge) . L'analyse de la troisième entrevue a permis d'ajouter un nouveau sous thème (rectangle rouge). L'analyse de la quatrième entrevue a permis d'identifier deux nouveaux sous thèmes (rectangle rouge) dont deux n'ont pas été retenus suite à la variation libre et imaginative. Aucun nouveau sous thèmes ont été identifié suite à l'analyse de la cinquième et de la sixième entrevues. Cette analyse de la valeur ajoutée pour chaque entrevue supplémentaire justifie que le nombre de participant est amplement suffisant pour cette recherche. La justification concernant la sélection des sous thèmes est présenté au chapitre sur l'analyse des données.

Tableau 12

Valeur ajoutée d'un participant supplémentaire pour l'identification de sous thèmes

	Participant 1	Participant 2	Participant 3	Participant 4	Participant 5	Participant 6
Reconnaissance du statut de l'expert	X	X		X	X	X
Reconnaissance du statut du concepteur		■	X	X		X
Responsabilités professionnelles	X	X	X	X	X	X
Négociation sur le contenu	X	X	X	X		X
Obligations administratives	X	X		X	X	X
Travail d'équipe	X	X	X	X	X	X
Amitié	X	X	X		X	X
Émotions positives	X	X	X		X	X
Prendre soin de l'expert	X	X	X	X	X	X
Prédominance de l'expert	X	X	X	X	X	X
Divorce	X	X				
Identité du concepteur	X	X				X
Appui administratif	X	X		X	X	X
Représenter l'apprenant	X	X	X	X	X	X
Émotions négatives	X	X	X	X	X	
Admiration		■				
Développement professionnel		■		X	X	X
Rapport homme femme			■		X	X
Réalisation professionnelle	X	X	X	X	X	X
Connaissance de soi				■		
Appui collègue				■		



## Le processus pour recueillir les données

Pour recueillir les données nécessaires à la réalisation de cette étude, j'ai utilisé un processus de collecte des données en trois entrevues (Tableau 13); entrevue préparatoire, entrevue de collecte de données et entrevue de validation.

L'entrevue préparatoire a consisté en une rencontre avec chacun des participants pour clarifier l'objectif de la recherche ainsi que les rôles des participants. Cette première rencontre a pris la forme d'un échange téléphonique ou d'une rencontre suite à l'envoi par courriel de la lettre de présentation (annexe 5), du résumé du projet de recherche (annexe 6) ainsi que du formulaire de consentement (annexe 7).

L'entrevue de collecte de données, d'une durée moyenne d'une heure et quinze minutes, a consisté en une entrevue semi structurée qui a été enregistrée, afin de permettre de transcrire le verbatim. Par contre, toute référence aux participants dans le verbatim a été éliminée ainsi que dans la rédaction du rapport de recherche afin que les données restent confidentielles.

L'entrevue de collecte de données, réalisée avec chaque participant, s'est déroulée en trois parties. La première partie a permis d'obtenir des informations sociodémographiques sur chaque participant (âge, nationalité, nombre d'années d'expérience, type de projets de conception réalisés). La deuxième partie a consisté à obtenir la description précise d'une

première expérience vécue. La troisième partie a consisté à obtenir une description d'une deuxième expérience.

Tableau 13

Informations sur la réalisation du processus de collecte

Participants	Entrevue Préparatoire	Entrevue de collecte de données	Entrevue de validation	Lieux
Mathieu	26 mars 2004	2 avril 2004	4 juin 2004	Bureau Hydro-Québec
Réal	1 <sup>er</sup> juin 2004	9 juin 2004	9 juillet 2004	Résidence du chercheur
Anne	14 décembre 2004	22 décembre 2004	18 mai 2005	Bureau Hydro-Québec
Louis	1 décembre 2004	10 décembre 2004	20 mai 2005	Bureau Hydro-Québec
Natacha	11 novembre 2004	19 novembre 2004	27 mai 2005	Bureau Hydro-Québec
Hélène	25 mai 2005	8 juin 2005	25 juillet 2005	Bureau Hydro-Québec

Enfin, lors d'une troisième entrevue (téléphonique ou en face à face selon la localisation géographique), j'ai demandé à chaque participant de valider la transcription de l'entrevue ainsi que l'identification des unités de signification. Deux semaines avant le

troisième entrevue, j'ai fait parvenir par courriel le verbatim à chacun des participants. Les commentaires des participants ont été intégrés soit au niveau des verbatims ou des unités de significations. Dans l'ensemble les commentaires des participants étaient peu nombreux (en moyenne quatre) et mineurs.

### **La mise entre parenthèse**

Dans cette section, je décris mes préconceptions sur le travail du concepteur pédagogique auprès de l'expert de contenu. Je suis conscient qu'il m'est difficile de mettre à jour la majorité de mes préconceptions surtout si je considère que celles-ci sont surtout implicites (Polanyi, 1964). Il faut donc considérer cette description comme une première ébauche qui évoluera au fur et à mesure que je réaliserai ma recherche.

Ma première croyance concerne le rôle que doit exercer le concepteur pédagogique lors de son travail auprès de l'expert. Selon St-Arnaud (1997), il est possible de classer la structure d'une relation entre trois types : la structure de pression, la structure de service et la structure de coopération.

Je considère que le concepteur pédagogique doit être responsable du déroulement de l'interaction. Il doit être en contrôle, c'est-à-dire qu'il doit se situer dans une structure de pression car dans bien des cas l'expert de contenu est réticent par rapport à l'objet de sa pratique. Je considère donc que la structure de coopération n'est pas la meilleure structure

pour une interaction professionnelle. D'ailleurs, St Arnaud (1995) rapporte qu'une recherche inconditionnelle de la coopération peut nuire à l'efficacité d'une interaction. Selon lui, il faut se poser une question préalable avant d'opter pour une structure de coopération : Est-ce qu'il y a matière à coopération dans telle situation ?

Une autre croyance que j'ai concernant l'expérience des concepteurs pédagogiques avec les experts de contenu, est le contrôle que ces derniers veulent garder au niveau de leurs connaissances. Depuis quelques années, la situation économique est particulièrement difficile, notamment depuis la mondialisation de l'économie. Nous avons assisté à des mises à pied massives, non seulement d'employés peu qualifiés mais aussi d'employés très qualifiés.

Une façon de s'assurer du pouvoir dans une organisation est de contrôler un champ d'expertise. Cette croyance concernant le lien entre expertise et pouvoir a été démontrée par plusieurs chercheurs et penseurs comme Michel Crozier dans son étude sur la bureaucratie française ainsi que par Max Weber. D'ailleurs, Francis Bacon a déjà dit: «Knowledge is power». St-Arnaud (1997) définit le pouvoir d'expert comme la possibilité d'agir sur une situation et d'influencer le cours des événements en vertu d'informations résultant d'une expérience et d'habiletés formelles reconnues par statut ou par contrat. Je crois donc que le concepteur pédagogique est impliqué dans une relation de pouvoir avec l'expert de contenu.

Une troisième point m'apparaît essentiel au niveau de mon vécu avec les experts de contenu. En plus d'être engagé dans une relation de pouvoir, je pense que le concepteur pédagogique est aussi engagé dans une relation d'aide. Lors de l'élucidation des connaissances de l'expert de contenu, celui-ci est souvent amené, selon notre expérience, à vivre des moments intenses de stress, voire même d'angoisse. En effet, les experts de contenu ont souvent une très haute estime d'eux-mêmes. Souvent, ils sont qualifiés de « Prima Donna » dans certains milieux. Lors de l'élucidation de ses connaissances, l'expert de contenu est parfois confronté à son incapacité à mettre au jour son schéma conceptuel ou parfois, il arrive à exprimer des incohérences. Dans ces situations, le concepteur pédagogique doit s'assurer de protéger l'estime de soi de l'expert de contenu et de s'assurer que celui-ci ne perde pas la face et ainsi l'empêcher de se replier sur lui-même et utiliser différents mécanismes de défense pour protéger son identité.

Il ressort de ce que j'ai exposé que le concepteur pédagogique est tiraillé entre l'exercice d'une relation de pouvoir et une relation d'aide lors de son travail auprès de l'expert de contenu.

Un quatrième aspect de mon vécu comme concepteur pédagogique est la difficulté de faire respecter mon champ de compétences auprès de l'expert de contenu. St-Arnaud (1995) définit le champ de compétences comme ce qui confère à une personne le droit et la possibilité de juger et de décider en certaines matières. Le concepteur pédagogique reconnaît facilement le champ de compétences de l'expert de contenu en lui conférant le

pouvoir de l'expert pour élaborer un devis de connaissance. Par contre, l'expert de contenu se permet souvent de faire de l'ingérence, c'est-à-dire lorsqu'il ne respecte pas le champ de compétences du concepteur pédagogique.

Pour moi, la principale compétence de l'expert de contenu est de mettre à jour le contenu de formation tandis que mon champ de compétences est de choisir les stratégies d'apprentissage pour permettre à l'apprenant d'intégrer le contenu. Malheureusement, j'ai vécu plusieurs situations où l'expert de contenu considère qu'il a non seulement le droit d'exprimer son point de vue sur la dimension pédagogique du cours (ce qui me semble acceptable) mais en plus il considère souvent qu'il a autant de compétences que le concepteur pédagogique dans ce domaine.

La responsabilité de mener à terme le projet incombe bien souvent au concepteur pédagogique qui se voit confier le rôle de coordonnateur. Il est pris dans une dynamique du « Il faut livrer coûte que coûte le produit selon l'échéancier » tandis que l'expert de contenu est pris davantage dans une dynamique du « figoler le produit pour s'assurer qu'il soit parfait ». Il n'est pas rare de voir l'expert de contenu intervenir à la fin de la phase de réalisation de la formation pour faire nuancer une notion ou la clarifier.

J'associe l'expert de contenu au sculpteur dans la mythologie grecque qui travaillait sur une sculpture de femme. À chaque jour, il reportait la fin de son travail car il trouvait toujours des imperfections à corriger ou des améliorations à apporter. Il était obsédé par

sa sculpture à tel point qu'il en est devenu amoureux. Mon orientation est avant tout de satisfaire le besoin de formation exprimé par un client tandis que les experts de contenu avec lesquels je travaille ont plus une orientation d'optimiser la formation. Mes émotions reliées au travail auprès des experts de contenu ont toujours été très intenses et très variées. Les émotions que j'ai vécues sont avant tout l'insécurité, la frustration, la pitié et la joie. L'insécurité que je vivais, était surtout reliée à la peur de ne pas être à la hauteur lors de la mise à jour des connaissances de l'expert: "est ce que je serai en mesure de comprendre le contenu d'une discipline avec laquelle je n'ai aucune connaissance ?" Ces émotions sont vécues très intensément car elles sont reliées directement à l'estime de soi ainsi qu'à mon identité professionnelle.

Pour faire une synthèse des éléments présentés ci-dessus, je peux conclure que j'ai été souvent pris à gérer des projets de conception pédagogique sans avoir reçu l'autorité officielle de la part de la ligne hiérarchique. J'ai été souvent pris dans une dynamique de ménager la chèvre et le chou. En effet, d'un côté je devais m'assurer de respecter le statut de l'expert de contenu et de l'autre côté de satisfaire aux exigences administratives en termes d'échéancier, de budget et de qualité. Dans mon vécu, j'ai été confronté à des dynamiques de relations de pouvoir et de relation d'aide, dynamiques qui sont totalement opposées, en plus de voir mon estime de moi directement attaquée par l'ingérence de l'expert dans mon champ de compétences.

## **La vérification de la rigueur de l'analyse**

Avant de présenter les critères qui me permettront d'assurer la rigueur de ma recherche, je considère important de situer deux débats qui monopolisent la communauté scientifique en sciences humaines. Le premier débat concerne l'application des critères de rigueur de la recherche quantitative à la recherche qualitative. Le deuxième débat concerne la possibilité d'identifier des critères de rigueur applicable aux différentes traditions en recherche qualitative. Une fois ces deux débats exposés, je présenterai les techniques (stratégies) qui m'ont permis d'assurer la rigueur de ma recherche phénoménologique.

### **Critères quantitatifs et recherche qualitative ?**

Au cours des dernières décennies, les chercheurs en recherche quantitatives se sont dotés de critères pour évaluer la valeur scientifique des recherches. Pour les recherches quantitatives, les critères mis de l'avant sont la validité interne, la validité externe, la fidélité et l'objectivité (Cook et Campbell, 1979; Carmines et Zeller, 1989). Ces critères qui ont été développés pour **mesurer** la réalité, ont été, par la suite, transposés dans le domaine de la recherche qualitative.

Eisenhart et Howe (1992) identifient trois approches reliées à la possibilité d'appliquer les critères de rigueur de la recherche quantitative à la recherche qualitative. La première approche consiste à adapter systématiquement les critères proposés en 1963 par Campbell



et Stanley soient: la validité interne, la validité externe, la fidélité et l'objectivité. Les principaux défenseurs de cette approche sont LeCompte et Goetz (1984). La deuxième approche consiste à offrir des alternatives à la démarche proposée par Campbell et Stanley. Plusieurs auteurs (Lincoln, Guba, 1985, Laperrière, 1997; Giorgi, 1997) considèrent qu'il faut reconsidérer les critères proposés par les chercheurs s'inspirant de l'épistémologie positiviste avant de les appliquer aux recherches basées sur une épistémologie post positiviste. Les principaux défenseurs de cette approche sont Lincoln et Guba. La troisième approche est l'éclecticisme qui emprunte des critères de validité permettant d'accommoder les idées provenant des méthodologies expérimentales et alternatives. Parmi les défenseurs de cette approche, il faut mentionner : Smith et Glass (1987) qui défendent cette approche dans leur livre *Research Evaluation in Education and the Social Sciences*.

Selon Withemore et collaborateurs. (2001), il y a un consensus qui se dégage autour de la position défendue par Lincoln et Guba (1985). Pour ces derniers, il est important qu'un chercheur, indépendamment du type de recherche, puisse répondre aux quatre questions suivantes concernant sa recherche.

- Question 1 (vraisemblance): Comment un chercheur peut établir la confiance dans la véracité des résultats d'une recherche spécifique par rapport aux participants et au contexte de la recherche ?

- Question 2 (applicabilité): Comment déterminer dans quelle mesure les résultats d'une recherche spécifique peuvent être appliqués dans d'autres contextes et avec d'autres participants ?
- Question 3 (consistance): Comment un chercheur peut déterminer si les résultats de sa recherche pourraient être confirmés si sa recherche était reproduite avec les mêmes participants ou d'autres participants équivalents dans le même ou un contexte similaires ?
- Question 4 (neutralité): Comment un chercheur peut établir le degré auquel les résultats de la recherche sont déterminés par les sujets et les conditions de la recherche et non par les biais reliés au chercheur (motivation, intérêts, perspectives) ?

Le Tableau 14 présente comment les défenseurs de l'approche quantitative et de l'approche qualitative répondent à chaque question. À la validité interne de l'approche quantitative est associée la crédibilité pour l'approche qualitative, à la validité externe est associée la transférabilité, à la fidélité est associée la fiabilité et à l'objectivité est associée la neutralité.

Tableau 14

Réponses aux question de la rigueur scientifique

	Question 1 Vraisemblance	Question 2 Applicabilité	Question 3 Consistance	Question 4 Neutralité
Approche quantitative	Validité interne	Validité externe (généralisation)	Fidélité	Objectivité
Approche qualitative	Crédibilité	Tansférabilité (justesse)	Fiabilité Replicabilité	Neutralité

Source: Withemore et collaborateurs (2001)

**Critères applicables aux traditions qualitatives ?**

Le deuxième débat concerne la possibilité d'appliquer aux différentes traditions de la recherche qualitative les mêmes critères. Withemore et collaborateurs (2001) soulignent qu'il y a un consensus qui se dégage concernant la possibilité de développer des standards de validité en recherche qualitative valables pour toutes les traditions.

Pour que ce consensus prenne forme, il est essentiel de faire une distinction entre critère et technique. Selon Withemore et collaborateurs (2001), les critères sont les standards à être considérés comme des idéaux à atteindre en recherche qualitative alors que les techniques ou stratégies sont les méthodes employées pour diminuer les menaces à la validité.

Whittemore et collaborateurs (2001) présentent une synthèse des critères de scientificité proposés par différents chercheurs impliqués dans le domaine des recherches qualitatives. Cette synthèse regroupe des critères principaux et des critères secondaires. Les critères principaux sont:

- La crédibilité qui réfère aux efforts conscients pour établir la confiance dans une interprétation exacte de la signification des données;
- L'authenticité implique la description de la recherche qui reflète la signification et l'expérience qui sont vécues et perçues par les participants;
- L'intégrité implique une vérification régulière de la validité ainsi qu'une présentation humble des conclusions de la recherche;
- La dimension critique implique une évaluation critique tout au long du processus de recherche.

Pour identifier ces critères principaux, Whittemore et collaborateurs (2001) se sont inspirés de la contribution de Guba et Lincoln qui a permis de reconnaître l'importance de la crédibilité et de l'authenticité comme critère de validité, ainsi que des travaux de Maxwell (1996), Marshall (1990) et Smith (1990) qui ont dégagé l'importance de l'intégrité et de dimension critique.

Les critères secondaires proposés par Whittemore et ses collaborateurs (2001) sont :

- Le caractère explicite réfère à la possibilité de suivre l'effort d'interprétation du chercheur;
- La vivacité qui implique la présentation d'une description détaillée et fidèle;
- La créativité qui met en valeur des conclusions novatrices et remet en cause les façons traditionnelles de penser;
- Le caractère achevé qui implique le respect des règles d'échantillonnage et de saturation des données;
- La congruence qui doit être présente entre la question de recherche, la méthodologie, et les résultats, entre la collecte et l'analyse des données;
- La sensibilité qui réfère à la réalisation de la recherche de façon à être sensible à la nature humaine, à la culture et au contexte social.

Pour Whittemore et collaborateurs (2001), les critères principaux de la validité doivent être considérés pour toute recherche qualitative indépendamment de la tradition à laquelle elle se rattache. En ce qui concerne les critères secondaires, ces auteurs soulignent que le recours à ceux-ci doit être plus flexible et dépend du type de recherche réalisée. Par exemple, une recherche phénoménologique doit considérée plus particulièrement les critères secondaires suivants: le caractère explicite, la vivacité et le caractère achevé.

En ce qui concerne les techniques pour assurer les critères de la validité, ils peuvent variés selon la tradition de la recherche qualitative concernée. Par exemple, la

triangulation est une technique adéquate pour la théorie ancrée mais peu pertinente pour une recherche phénoménologique.

Pour respecter le critère de crédibilité, Cara (1999) propose les techniques suivantes: s'assurer d'avoir une diversité de participants dans son échantillon, poursuivre ses entrevues jusqu'à la redondance des thèmes, avoir recours à la variation libre et imaginative et finalement s'appuyer sur la reconnaissance du phénomène par les experts.

Pour respecter le critère d'authenticité, Cara (1999) propose les techniques suivantes: le chercheur doit s'assurer de respecter scrupuleusement la méthodologie phénoménologique en réalisant le bracketing, et des lectures multiples des verbatim, en respectant le principe d'intentionnalité et l'intuition (attitude d'ouverture). Cara (1999) suggère aussi la réalisation d'une deuxième lecture par les participants de la description du phénomène. Par contre, cette pratique n'a fait l'unanimité chez les chercheurs. Dans le cadre de cette recherche, j'adhère à la position de Giorgi (1994) qui considère que cette validation doit être faite auprès d'autres chercheurs :

The reason is that only other members (and perhaps not even all, if theoretical orientations vary widely) of the same disciplinary community are in a position to critique or verify the expression. ... The point here is that the reduction process from the subject's everyday meaning to disciplinary

meaning ought to be equally complex, and so the subject should not be expected to be the final arbiter..(p.209)

Le Tableau 15 présente en résumé les critères de rigueur à respecter pour une recherche phénoménologique ainsi que les techniques (stratégies appropriées). Dans le cadre de ma recherche, j'ai respecté l'ensemble des techniques.

Pour faciliter la compréhension des critères de la recherche phénoménologique, je propose un parallèle avec l'étude de cas. Une recherche phénoménologique ainsi qu'une étude de cas doivent toutes les deux respecter les principaux critères de la scientificité, soit: la crédibilité, l'authenticité, l'intégrité et la dimension critiquable. Par contre les stratégies utilisées pour vérifier le respect de ces critères ne seront pas tous identiques selon le type de recherche. Ainsi une stratégie très utilisée pour vérifier la crédibilité et l'authenticité d'une étude de cas est la triangulation. Toutefois cette stratégie quoique très valable pour l'étude de cas n'est aucunement valable pour la recherche phénoménologique.

Tableau 15

Critères et stratégies pour la rigueur d'une recherche phénoménologique

Critères	Stratégies utilisées
La crédibilité (les résultats décrivent bien le phénomène étudié)	Principe de diversification Principe de redondance des thèmes Variation libre et imaginative Reconnaissance du phénomène par les experts
L'authenticité (résultats correspondent à l'expérience vécue par le participant)	Mise entre parenthèse Lectures multiples des verbatims, Respect du principe d'intentionnalité Intuition (attitude d'ouverture)
L'intégrité	Vérification régulière Présentation humble des conclusions
La dimension critiquable	Évaluation critique tout au long du processus de recherche
Le caractère explicite	Possibilité de suivre l'effort d'interprétation du chercheur
La vivacité	Description détaillée et fidèle
Le caractère achevé	Principe de redondance Principe de la diversification



## **CHAPITRE IV - ANALYSE DES DONNÉES**

Au chapitre précédent, j'ai décrit la méthodologie utilisée, le processus pour recueillir les données, ainsi que le processus d'analyse des données. Le but de ce chapitre est de présenter les résultats obtenus suite à l'analyse des données. Je présente tout d'abord le profil de mes participants et ensuite une synthèse de l'entrevue de collecte des données réalisée auprès de chacun d'eux. Pour terminer, je décris les sous thèmes et les thèmes obtenus lors de l'analyse ainsi que la signification de l'expérience de travailler auprès d'experts de contenu pour les concepteurs pédagogiques.

### **PROFIL DES PARTICIPANTS**

Cette étude a nécessité la participation de six collaborateurs dont les principales caractéristiques sociodémographiques sont présentées au tableau 16. Il s'agit de trois hommes et de trois femmes. Parmi les trois hommes, l'un peut-être considéré comme un concepteur expérimenté avec 20 ans de métier tandis qu'un deuxième a une dizaine d'années d'expérience et il peut aussi être considéré comme un concepteur d'expérience tandis que le troisième a peu d'expérience et peut être considéré comme un novice.

Tableau 16

Caractéristiques sociodémographiques des participants

Pseudonyme	Mathieu	Réal	Louis	Anne	Natacha	Hélène
Catégorie d'âge	30-35	40-49	40-49	30-39	30-39 ans	50-59 ans
Sexe	Homme	Homme	Homme	Femme	Femme	Femme
Expérience en conception	2,5 ans	20 ans	12 ans	8 ans	7 ans	10 ans
Scolarité	Maîtrise éducation	Maîtrise éducation	Maîtrise en éducation	DES pédagogie	Maîtrise éducation	Ph.D éducation en cours
Statut	Consultant et employé	Employé	Consultant	Consultante	Consultante	Consultante
Type de formation	En salle et à distance	En salle	En salle et à distance	En salle et à distance	En salle et à distance	En salle et à distance
Expériences de conception	Informatique Connaissances sur l'entreprise X	Informatique, matières dangereuses,	changement, manufacturier	Électricité, harcèlement sexuel	Aéronautique Service clientèle	Intervention policière, construction
Nationalité	Canadienne	Canadienne	Canadienne	Canadienne	Canadienne	Marocaine
Expériences antérieures	Concepteur	Concepteur coordonnateur	Organisateur communautaire	Marketing	Conception domaine interculturel	Enseignante Consultante en Marketing

Les conceptrices ont aussi plusieurs années d'expérience dans le milieu de l'éducation; elles ne peuvent pas être considérées comme novices. Cependant, il est important de souligner que l'une des conceptrices est beaucoup plus âgée que les deux autres et qu'elle cumule donc plus d'expérience sur le marché du travail. La conception pédagogique constitue pour elle une deuxième carrière.

Au niveau de la formation académique, tous les participants possèdent une formation de deuxième cycle en pédagogie. En ce qui concerne le type de projet de conception, un concepteur a travaillé uniquement sur des projets de conception de formation en salle, tandis que tous les autres ont travaillé à la fois sur des projets de conception en présentiel et à distance. Aux prochaines sections, je décris les expériences de chaque concepteur.

### **Présentation des expériences de Mathieu**

#### **Présentation de Mathieu**

Mathieu travaille comme concepteur pédagogique depuis deux ans et demi . Il est intervenu dans le cadre de projets de conception en formation en salle et à distance dans des grandes entreprises. Il détient une maîtrise en technologie éducative. Il a travaillé comme consultant en conception pédagogique et depuis deux ans, il est employé d'une grande entreprise publique.

## Contexte des expériences

Lors de l'entrevue, Mathieu a décrit deux expériences. La première expérience décrit la conception d'une formation en présentiel sur un logiciel de vente. Cette expérience s'est échelonnée sur une période de six mois et a représenté une expérience professionnelle très enrichissante. Lors de l'entrevue, il a mentionné que cette expérience a été un cadeau car il obtenait directement l'information auprès de son expert de contenu et qu'ils pouvaient ensemble prendre des décisions directement sans consulter une tierce personne. La deuxième expérience décrite concerne la conception d'une formation à distance portant sur un contenu technique. Cette expérience a consisté à transférer le contenu d'un cours diffusé en salle en formation à distance. Ce cours a été divisé en onze modules. Mathieu était responsable de la conception d'un module. La formation consistait à présenter une quantité importante d'information technique sur l'ingénierie, l'environnement et les équipements de la compagnie X.

Mathieu a choisi de décrire cette deuxième expérience qu'il considère comme une expérience malheureuse car il a connu plusieurs problèmes. Un premier problème concernait les limites de l'expertise de l'expert. Celui-ci n'a pas été en mesure de valider tout le contenu. Mathieu a été obligé de trouver des solutions pour faire valider son contenu par une tierce personne. Un deuxième problème rencontré a été l'écart minime entre les connaissances de l'expert et celles de Mathieu sur le contenu. Ce deuxième problème a confirmé que l'expert de contenu n'était pas réellement un expert de contenu

mais plutôt un collaborateur. Lors de l'entrevue, il a mentionné qu'il a eu cette situation car le contenu de son cours a été révisé plusieurs fois par différentes personnes, chacune apportant ses commentaires. Ce qui a eu pour résultat que sa conception n'avancait pas car il devait intégrer régulièrement des modifications. Il n'a pas stabilisé le contenu du cours.

### **Présentation des expériences de Réal**

#### **Présentation de Réal**

Depuis plus de 20 ans, Réal travaille comme concepteur. Il a obtenu une maîtrise en technologie éducative. Il travaille essentiellement à concevoir des formations en salle. Il est intervenu surtout dans le domaine de l'informatique et de l'environnement.

#### **Contexte des expériences**

La première expérience décrite par Réal a duré six mois et a été réalisée dans le domaine du déversement de matières dangereuses. La formation a été diffusée en salle par l'expert de contenu. La deuxième expérience qui a aussi duré plusieurs mois consistait à concevoir une formation pour des employés d'un centre de tri et de recyclage. La formation a été diffusée en salle par l'expert de contenu. Lors de cette deuxième

expérience, il a travaillé avec une assistante et il s'est occupé davantage de la relation avec l'experte de contenu que de la conception pédagogique.

### **Présentation des expériences d'Anne**

#### **Présentation d'Anne**

Avant d'intervenir dans le milieu de la formation, Anne a travaillé dans le milieu de la gestion et plus particulièrement en marketing. Elle a d'ailleurs complété une formation universitaire dans ce domaine. C'est à la fin de sa vingtaine qu'Anne a débuté sa carrière dans le milieu de la formation. Tout en intervenant dans le milieu de la conception, Anne a complété un diplôme d'étude supérieure en technologie de l'information appliquée aux environnements d'apprentissage. Elle possède huit ans d'expérience dans le domaine du design pédagogique. Elle a travaillé comme consultante pour un établissement collégial dans le domaine de la formation en entreprise en plus d'intervenir comme consultante autonome. Depuis un an, elle travaille pour une compagnie oeuvrant dans le secteur de l'énergie et s'occupe plus particulièrement de conception pédagogique pour des formations portant sur des systèmes informatiques. Dans le cadre de ses fonctions de conceptrice, elle a participé à de nombreux projets autant en présentiel qu'en formation à distance. Elle est intervenue dans des domaines très variés: informatique, habiletés interpersonnelles et affaires légales.

## Contexte des expériences

La première expérience décrite par Anne porte sur le développement d'une formation en ligne sur un nouveau dispositif électrique qui prenait la relève d'un puit de transformation électrique. Cette formation en ligne s'inscrivait dans le cadre d'une formation hybride et avait comme objectif de sensibiliser les différents intervenants impliqués par ce nouveau dispositif en présentant les principaux concepts et les principales responsabilités de chacun. Une fois la capsule complétée, les intervenants étaient invités à participer à une formation présentielle portant sur les procédures d'installation et d'utilisation de ce dispositif.

Cette première expérience s'est échelonnée sur une période de trois mois. Pour réaliser cette conception, Anne a travaillé avec un expert de contenu qui était aussi formateur. Elle a rencontré celui-ci à deux reprises durant les mois de juillet, août et septembre. Il faut souligner que durant cette période de temps, l'expert de contenu est parti en vacances. Par contre, Anne a eu de nombreux échanges par courriel. Anne explique le nombre peu élevé de rencontres par le fait que la documentation portant sur ce nouveau dispositif était abondante et détaillée. Durant cette expérience, Anne est intervenue dans un milieu de formation portant essentiellement sur des métiers traditionnels masculins, c'est-à-dire le milieu de la construction et de la maintenance dans le milieu électrique.

La deuxième expérience a été réalisée pour le compte d'un corps policier qui devait se soumettre à une loi obligeant toutes les organisations ayant un certain nombre d'employés d'offrir une formation sur le harcèlement psychologique en milieu de travail. Anne a eu le mandat de réaliser la ré ingénierie de la formation en présentielle pour la transposer en formation à distance. La formation avait comme but de sensibiliser les différents employés de l'organisation au harcèlement psychologique.

Ce projet de conception s'est échelonné sur un an et demi car l'expert de contenu qui occupait en même temps une fonction importante dans cette organisation a dû annuler plusieurs rencontres avec la conceptrice. L'expert de contenu a dû même suspendre à quelques reprises la poursuite de ce projet.

### **Présentation des expériences de Louis**

#### **Présentation de Louis**

Avant d'intervenir dans le milieu de la formation, Louis a travaillé comme organisateur communautaire. C'est au début de sa trentaine que Louis a débuté sa carrière dans le milieu de la formation. Il possède douze ans d'expérience dans le domaine du design pédagogique. Depuis les six dernières années, il travaille pour une compagnie multinationale dont les activités de formation se répartissent sur plusieurs continents. Dans le cadre de ses fonctions comme concepteur, il a participé à de nombreux projets



dans des domaines très variés: informatique, manufacturier, habiletés interpersonnelles et communication. Louis a été impliqué autant dans des projets de conception de formation en présentiel que dans la conception de formation à distance.

### Contexte des expériences

La première expérience décrite par Louis porte sur la réingénierie d'une formation présentielle en formation multimédia. Cette formation concernait des habiletés interpersonnelles et plus spécifiquement la gestion du changement. Le projet s'est échelonné sur six mois. Pour réaliser cette conception, Louis a travaillé avec un expert de contenu de "haut niveau" qu'il a rencontré à trois reprises sur une période de plusieurs mois. Durant cette période de temps, l'expert de contenu est parti en vacances. Louis a donc été laissé seul et durant cette période, il a décidé de revenir sur le contenu de formation documenté par l'expert afin de l'organiser différemment pour l'enrichir. À son retour, l'expert a contesté les modifications apportées par Louis qui a été obligé de se soumettre à la volonté de celui-ci. Cette expérience a été difficile pour Louis qui a été confronté à son expert de contenu.

La deuxième expérience décrite porte sur la formation de procédure technique dans un milieu manufacturier. Cette expérience s'est échelonnée sur huit mois. Une particularité de cette expérience est le fait que le contenu de la formation n'était pas encore finalisé lorsque le projet de conception a débuté. En effet, les nouveaux procédés de l'usine

n'avaient pas encore été complètement conçus. Ils évoluaient au fur et à mesure de l'avancement du projet.

Le rôle de l'expert a été joué par un opérateur qui connaissait très bien la chaîne de production dans l'usine et qui était considéré comme très compétent par la direction. Pour Louis, l'opérateur avec lequel il a travaillé n'était pas un expert de haut niveau comme celui de la première expérience décrite. Durant cette expérience, il est important de souligner deux points. Premièrement, Louis a été dans l'obligation de s'approprier une nouvelle méthodologie de conception, ce qui a représenté une difficulté supplémentaire. Deuxièmement, cette expérience s'est déroulée à l'extérieur de Montréal. Louis a donc été dans l'obligation de vivre à l'extérieur de sa résidence quelques mois.

### **Présentation des expériences de Natacha**

#### **Présentation de Natacha**

Natacha a complété une maîtrise en éducation, option technologie éducative. Auparavant, elle avait complété un baccalauréat en psychosociologie de la communication ainsi qu'un certificat en communication interculturelle. Elle possède sept ans d'expérience dans le domaine du design pédagogique. Elle a travaillé dans le milieu de l'éducation ainsi que dans le milieu corporatif.

Durant ses deux premières années d'expérience, elle a travaillé pour une entreprise oeuvrant dans le milieu ferroviaire et elle a travaillé aussi pour une firme de consultation en formation spécialisée en multi média. Depuis cinq ans, elle travaille pour une compagnie de consultation en formation. Dans le cadre de son travail, elle est intervenue à différents titres dans de nombreux projets: conceptrice, spécialiste en évaluation et gestionnaire de projet. Natacha a été impliquée autant dans des projets de conception de formation en présentiel que dans des projets de conception en formation à distance.

### Contexte des expériences

La première expérience décrite par Natacha porte sur l'amélioration des pratiques de travail dans une usine qui œuvrait en aéronautique. L'aéronautique est un domaine où les employés sont très méticuleux car chaque pièce est une composante d'une pièce plus grande et que l'impact d'une erreur dans la fabrication d'une pièce est énorme. Ainsi l'impact d'une erreur de fabrication peut avoir des répercussions fatales sur la vie des passagers.

Dans cette usine, la majorité du travail et de la documentation étaient en anglais. Par contre, il y avait une préoccupation importante pour la francisation des termes utilisés. Natacha a fait des efforts pour franciser la documentation lorsque cela était possible. Par contre, dans certains cas, il était plus efficace de conserver le terme anglais. Par exemple, le mot le "bering" a été conservé et entre parenthèses, on mettait l'équivalent en français.

La compagnie pour laquelle travaillait Natacha avait reçu le mandant de concevoir neuf modules de formation. Ces modules devaient présenter les meilleures pratiques dans les différentes zones d'expertise de l'usine. Natacha décrit dans sa première expérience son travail avec un expert pour réaliser un de ces neuf modules. Cette expérience portant sur la réalisation du module de formation s'est échelonnée sur trois mois durant lesquels le projet a été suspendu à plusieurs reprises. Le produit final de ce projet de conception a été une formation en ligne.

La deuxième expérience s'est passée dans un milieu beaucoup plus relaxe contrairement à la première expérience. Ce deuxième projet de conception a été réalisé dans une entreprise de service et il s'est échelonné sur une période d'un an. Une particularité concernant cette expérience est le fait que le contenu de la formation n'était pas stable, ce contenu a évolué tout au long du projet. Le produit final a été un cédérom portant sur une formation au service à la clientèle.

### **Présentation des expériences d'Hélène**

#### **Présentation d'Hélène**

Hélène intervient dans le milieu de la formation depuis plus de vingt ans à titre de formatrice et de conceptrice. Elle a complété plusieurs formations académiques. Elle a obtenu un diplôme en économie et en marketing. Par la suite, elle a poursuivi ses études en éducation et elle a obtenu une maîtrise en technologie éducative. Actuellement, elle

poursuit ses études de doctorat à temps partiel en éducation. Elle a travaillé pour la fonction publique durant plusieurs années avant de travailler comme consultante autonome. Actuellement, elle travaille comme conceptrice pour une organisation spécialisée en développement des ressources humaines. Hélène est canadienne d'origine marocaine.

### Contexte des expériences

La première expérience décrite par Hélène porte sur la conception d'un prototype d'un système d'apprentissage multi média pour la clientèle policière. Le contenu de la formation portait sur les pouvoirs et les devoirs de l'agent de la paix au niveau juridique concernant l'arrestation dans une résidence privée. La durée de cette formation était de vingt cinq minutes. L'objectif de ce prototype était de répondre à plusieurs besoins. Premièrement, un besoin de formation pour les recrues du service de police ainsi que les nouveaux étudiants à l'école de police. Deuxièmement, un besoin au niveau du corps de police d'une ville pour les examens sanctionnant une promotion. Finalement, un besoin pour rendre cette formation accessible à partir des ordinateurs installés dans les véhicules des policiers.

La réalisation de ce premier projet s'est échelonnée sur trois mois. Au début du projet, Hélène rencontrait son expert de contenu en personne une fois par semaine. Cette

rencontre hebdomadaire était accompagnée aussi par des échanges téléphoniques. Par la suite, les rencontres se sont espacées un peu jusqu'à la validation.

La deuxième expérience décrite par Hélène concerne un des premiers projets de conception qu'elle a réalisé comme travailleuse autonome. Ce projet de conception concernait une formation dans le domaine de la construction et s'inscrivait dans le cadre d'un programme de formation d'estimateur de bâtiment. La formation portait sur les trucs, les astuces, c'est-à-dire les connaissances implicites développées par un expert pour évaluer le matériel nécessaire pour finaliser les travaux de finition dans un bâtiment. Lors de cette deuxième expérience, Hélène a connu des difficultés importantes avec l'expert de contenu qui a refusé systématiquement de la rencontrer au début.

Pour terminer, il est intéressant de souligner que tous les participants à cette recherche ont choisi de présenter une expérience heureuse avec un expert de contenu et une autre expérience insatisfaisante. Ce qui a assuré une variété des expériences présentées.

### **Description des thèmes et sous thèmes**

Les lectures multiples du matériel recueilli lors des entrevues le schéma d'entrevue, l'intuition du chercheur ainsi que l'utilisation de la variation libre et imaginative ont permis d'identifier 15 sous thèmes que j'ai regroupés en six thèmes présentés (Tableau

17). Certains sous thèmes qui avaient été identifiés au début de la démarche d'analyse ont été éliminés par la technique de la variation libre et imaginative.

Tableau 17:

Thèmes et sous thèmes de la signification de l'expérience des concepteurs pédagogiques lors du travail avec des experts de contenu

<b>Thèmes</b>	<b>Sous thèmes</b>
Définition de la relation	Travail d'équipe - Responsabilités professionnelles
Identité professionnelle	Reconnaissance du statut de l'expert – Reconnaissance du statut du concepteur - Identité du concepteur
Négociation	Négociation sur le contenu – Prédominance de l'expert – Appui administratif - Prendre soin de l' expert
Satisfaction professionnelle	Réalisation professionnelle – Développement professionnel
Médiation	Représenter Apprenant – Obligations administratives
Dimension affective	Émotions négatives – Émotions positives

Ainsi, l'absence du sous thème amitié qui avait été exclus par la pensée (technique variation libre et imaginative) ne changeait en rien les autres sous thèmes et les thèmes ainsi que l'essence du phénomène.

Les sous thèmes ont été regroupée selon la perspective de la discipline choisie, soit la psychologie sociale. Ce regroupement s'est fait par itération et par intuition Dans les paragraphes suivants, je décris chacun des sous thèmes. Pour terminer, je présente la signification de ce phénomène.

### **Thème 1 Définition de la relation**

Un thème important à faire ressortir de l'expérience de travailler avec des experts de contenu pour des concepteurs pédagogiques est la "définition de la relation". Dans plusieurs situations professionnelles comme celles du médecin avec son patient, du psychologue avec un client, du vendeur avec un client ou d'une infirmière avec un malade, les intervenants ont déjà intériorisé les comportements et les rôles de chacun. En effet, chaque membre de notre société sait à quoi s'attendre lors d'une rencontre avec un médecin, un psychologue, un vendeur ou une infirmière. Contrairement à ces rencontres, les concepteurs pédagogiques participant à cette recherche ont dû définir leur relation avec chaque expert de contenu avec lesquels ils ont travaillé. Ils ont donc dû définir leur relation comme un travail d'équipe et définir les responsabilités de chacun.



### Sous thème 1.1 Travail d'équipe

Tous les concepteurs ont mentionné l'importance de travailler en équipe avec l'expert de contenu. Mathieu attribue la réussite de son projet au fait que lui et l'expert de contenu ont travaillé en équipe: *"Tu dis, on va travailler ensemble. C'est pour ça que cela a donné une excellente production. Il va être là pareil parce que tu vas avoir réussi à faire le produit. En fait là, l'expérience d'avant, c'est un expert de contenu puis tu es concepteur, puis tu bâtis une équipe ensemble pour faire ça". (Mathieu)*

Réal mentionne le terme de collaboration, c'est-à-dire que chacun apporte sa contribution permettant d'obtenir un produit final. Par contre, il est clair que la contribution de l'expert est complémentaire au travail du concepteur et il n'est pas là pour pallier à une faiblesse de celui-ci:

*"Puis un expert de contenu, il n'est pas là...Puis lui aussi il est payé. Il n'est pas là parce que tu es paresseux et puis que tu n'as pas fait ta recherche, il n'est pas là pour ça. Entre autre, il peut compléter mais il n'est pas là pour tout te donner. Ce que tu veux, tu veux siphonner." (Mathieu)*

Il est essentiel pour le concepteur pédagogique que l'expert de contenu accepte de travailler en équipe. En effet, l'instauration du travail en équipe représente presque une obligation pour le concepteur pédagogique. S'il n'arrive pas à créer ce travail d'équipe,

cela peut mettre en cause la réalisation du projet mais aussi son remplacement comme concepteur.

*" Il fallait que j'obtienne la collaboration et l'assentiment de tous . Il fallait que l'on aille tous dans la même direction. Alors il fallait que je sois vraiment à l'écoute des besoins des gars, sinon si j'étais pas compétent pour le faire bien. Il y aurait eu une distance qui se serait créée à ce moment là puis on aurait jamais pu réaliser le projet ensemble. J'aurais été remplacé par quelqu'un d'autre. Il fallait que je devienne un partenaire avec ces gens de ce projet là. J'étais comme l'opérateur numéro 1." (Louis)*

L'instauration du travail d'équipe avec l'expert représente une étape cruciale pour le concepteur. Une fois que l'expert de contenu a accepté de travailler en équipe, le concepteur pédagogique peut respirer plus aisément et consacrer ses efforts à la réalisation de la conception pédagogique:

*"Pour moi, c'est 50% de l'effort parce que je n'ai plus à vendre au fur et à mesure l'idée qu'on allait vivre et elle allait jouer son mode expert et moi de conceptrice. C'était que cela représentait". (Hélène)*

La collaboration de l'expert est une garantie de la quantité, mais surtout de la qualité des informations qui seront obtenues. Un expert qui se referme et qui n'accepte pas de travailler en équipe représente une situation difficile pour le concepteur:

*"Ça c'est grave, bien qu'un expert se ferme, il va être agacé par le concepteur qui va essayer d'avoir de l'information de lui, il va répondre de façon plus expéditive, il va peut-être porté moins attention aux questions ou au nuance de question, il va vouloir répondre plus dans une rafale".(Anne)*

Le travail d'équipe permet au concepteur pédagogique de réaliser un produit final de qualité ce qui n'aurait pas été possible sans la collaboration de l'expert de contenu: *"Oui, la collaboration avec des expertises qui se combinent pour arriver à un produit qui est meilleur". (Réal)*

Le concepteur est toujours surpris par le fait que malgré des différences majeurs et des intérêts divergents entre lui et l'expert de contenu, qu'il est possible de travailler en équipe:

*"parce que en bout de ligne c'est ça ou c'est juste que c'est deux personnes qui sont de deux milieux différents, on a pas le même langage, on parle la même langue mais qui ont pas les mêmes préoccupations, qui se rencontrent puis là doivent pondre quelque chose, d'un produit.*

*"Moi je trouve cela fascinant, cela m'a fasciné à chaque fois, comment on est arrivé finalement à quelque chose quand on est vraiment deux mondes. On finissait par se comprendre " (Natacha)*

Le travail d'équipe représente bien le travail entre l'expert et le concepteur. Ce travail est garant d'un produit de qualité. Le travail d'équipe comprend des moments de travail en commun et individuel.

### Sous thème 1.2 Responsabilités professionnelles

Le deuxième sous thème concerne les responsabilités professionnelles. Ce sous thème a été largement abordé par les six concepteurs. Les responsabilités de chacun ont été clarifiées tout d'abord par le fonctionnement de l'équipe: *"Je lui ai dit un peu que moi j'étais le contenant et que lui était le contenu pis que je n'allais pas jouer dans son contenu et que j'allais l'aider pour le contenant pis ça". (Réal)*

*"On a jeté un petit peu les bases de notre entente. Qu'est-ce que je voulais, qu'est-ce que moi j'attendais de lui et qu'est-ce qu'il s'attendait de moi puis c'est exactement ce que les deux voulaient. On s'entendait 100% là dessus. Ça fait que la confiance était là dans le sens que... c'est cela qu'on va produire, on s'entend là-dessus. On travaille comment ?. La méthode de travail a été établie d'avance. Et ce que je m'attendais de lui, c'est qu'il soit disponible, que l'information s'il ne l'a pas, qu'il aille la trouver, qu'il me la donne. On s'est entendu sur la base, puis moi, ce que je devais livrer, lui, ce qu'il devait livrer". (Mathieu)*

Le fonctionnement a aussi été précisé à travers les règles du jeu: *"Au départ, on a fixé les règles de jeu". (Hélène). "...et du moment que je connais les règles du jeu". (Mathieu)*

Les responsabilités du concepteur et de l'expert sont précises. Le concepteur est responsable de la pédagogie tandis que l'expert de contenu est responsable des décisions administratives: *"Au niveau pédagogique, c'est moi qui avait le dernier mot. Au niveau business, c'est lui qui l'avait".(Mathieu)*

Une deuxième responsabilité du concepteur concerne le processus et la démarche d'apprentissage: *"je lui ai parlé de la démarche d'apprentissage, comment on la rendait plus explicite. Il s'est rendu compte aussi dans la façon dont on a commencé à travailler au départ de mon insistance pour clarifier et mettre sur papier le processus. "(Réal)*

La troisième responsabilité, très importante, du concepteur pédagogique lors de ses rencontres avec l'expert de contenu est d'élucider les connaissances de celui-ci: *" Mais .... C'est la faire verbaliser la .. faire sortir cette connaissance là qui était un défi majeur". (Hélène)*

*"Et puis il part, je veux dire il détient toute l'information mais il n'arrive pas toujours à la communiquer ou il n'arrive pas toujours à la transmettre puis nous on est là comme un peu pour faire le ménage, faire de petits paquets, organiser, dépoussiérer, mettre ça en premier, mettre ça après, un peu à ce niveau là, dans cette relation en particulier, c'était ça". (Natacha)*

L'élucidation des connaissances de l'expert de contenu représente un double défi pour le concepteur. Le premier concerne la capacité du concepteur de s'approprier le contenu et de l'organiser, le deuxième, le plus important, est d'amener l'expert à livrer son expertise.

*"on se heurte beaucoup à ... j'ai connu des experts qui pour eux collaborer à un projet de formation, c'est livrer toute leur expertise et devenir et perdre de la place dans la famille de travail à laquelle ils appartiennent". (Hélène)'*

Lors de l'élucidation des connaissances de l'expert, le concepteur a aussi comme responsabilité d'amener ce dernier à s'interroger, à remettre en cause ses schémas conceptuels, à ramener à sa conscience ses connaissances informelles: *"Il faut qu'il pense, qu'il réfléchisse, qu'il analyse, cela te fait voir voici un point tournant (rire) cela n'est pas simple, c'est ça qui est passionnant, Ha! Pis là après une fois que tu as mis ça en ordre". (Anne)*

En amenant l'expert de contenu à s'interroger et à réfléchir sur ces connaissances, le concepteur pédagogique procure une certaine satisfaction à celui-ci. Il est important que l'expert de contenu retire une satisfaction:

*"c'est que lui aussi doit retirer une certaine satisfaction de la rencontre, moi j'ai souvent senti je parle d'expert matière de haut niveau, j'ai souvent senti une .. il faut que tu les*

*accroches rapidement sinon tu les perds rapidement, on sent un désintérêt on sent des préoccupations autres, tu sais il a autre chose à faire". (Louis)*

Lors de l'élucidation des connaissances de l'expert, le concepteur ne se donne pas la responsabilité de comprendre tout le contenu. Par contre, le concepteur se donne comme responsabilité de comprendre un minimum soit: la documentation dont il dispose sur le contenu avant de rencontrer l'expert:

*"parce que j'avais de la documentation qui me permettait de comprendre l'ensemble du concept et j'ai dû avec lui valider mes compréhensions et amener les éclaircissements pour être certaine que ma compréhension était juste. Alors je pense que je l'ai rencontré deux fois en trois mois". (Anne)*

*"mais cela mettait une certaine tension, c'est-à-dire que quand on avait l'expert bien il fallait être vraiment préparer, il fallait avoir les questions, il fallait savoir ce que l'on voulait". (Natacha)*

*"je pense mais ça va faire en sorte aussi que je pense que l'expert de contenu peut être agacé d'une série de question que dans le fond si tu prends le temps d'y réfléchir .. tu les élimines ces questions là". (Anne)*

Une dernière responsabilité du concepteur est de gérer la relation avec l'expert de contenu. Celui-ci a tendance à s'emballer lorsqu'il présente son domaine de connaissances et il peut prendre pour acquis que le concepteur possède les pré requis pour comprendre ces explications:

*" mais c'était juste dans le feu de l'action. O.K. tu mets tel truc tu fais ça tu fais ceci des fois puis quand tu te tournes tu ne peux pas le chariot va passer avant, puis toi puis là, il partait il était comme endiablé. Je l'avais perdu carrément, je disais HO! HO! attends. Je m'excuse mais quand tu parles de chariot là est ce que c'est le chariot de bois ou est ce que c'est le ... triquet au plafond puis là il était comme mon doux seigneur, on va recommencer on va reprendre depuis le début". (Natacha)*

En ce qui concerne l'expert de contenu, sa principale responsabilité est de rendre disponible les informations nécessaires à la conception et plus particulièrement d'alimenter le concepteur en termes d'exemples, d'anecdotes, de détails intéressants pour rendre sa conception intéressante. Mathieu a décrit cette responsabilité de la façon suivante:

*" Parce... lui il était très très connaissant. Je n'avais pas à courailler pendant 24 jours pour avoir la réponse. S'il ne l'avait pas, il se tournait de bord, puis il allait la chercher, puis on continuait. C'était direct, confiance, confiance, puis c'était un bon rythme, surtout le rythme qui était vite. Tu as juste du surface parce qu'il y a personne qui peut*



*faire la profondeur , tu as juste du surface , du surface c'est correct là , donne moi des bons morceaux de viande là tu n'arrives pas vraiment, pis c'est normal". (Mathieu)*

Par contre, autant les responsabilités du concepteur pédagogique sont claires et identifiées, celles de l'expert de contenu à part celle de fournir les informations, sont floues:

*"disons qu'en règle générale le processus relationnel concepteur expert de contenu n'est pas bien imbriqué, les experts ne savent pas toujours d'emblée ce que l'on attend d'eux". (Hélène)*

Pour terminer la présentation de ce sous thème, il est important de souligner que le concepteur pédagogique travaille à temps plein sur la réalisation de projets pédagogiques. Dans certains cas, il peut travailler sur plusieurs projets de front. Contrairement au concepteur pédagogique, l'expert de contenu n'est pas dégagé à temps plein pour travailler sur un projet de conception. Sa collaboration à un projet de conception s'ajoute à ses autres responsabilités régulières.

## **Thème 2 Identité professionnelle**

Le deuxième thème que j'ai identifié porte sur l'identité professionnelle et comporte les sous thèmes suivants: reconnaissance du statut de l'expert, reconnaissance du statut du

concepteur et identité du concepteur. Ce deuxième thème est aussi très important car il est au centre des échanges entre le concepteur pédagogique et de l'expert de contenu.

En effet, le statut que l'on accorde à son interlocuteur influence directement la structure de l'interaction (St-Arnaud ,1995).

#### Sous thème 2.1 Reconnaissance du statut de l'expert

Le choix de l'expert relève uniquement de la responsabilité de la gestion. Le concepteur pédagogique n'est aucunement impliqué dans ce choix. Son expert de contenu lui est imposé.

*"Moi, je n'ai pas décidé des gens qui pourraient être là. Malheureusement, cela a été l'entreprise qui a choisi ces gens là ..." (Louis)*

*" C'était bien un jeune homme qui travaillait dans la section comme tel, c'était quelqu'un qui avait été identifié par le groupe comme une personne, peut-être avec des capacités, peut-être je ne sais pas si je peux dire plus .. Il avait une capacité peut-être de gestion de vulgarisation, quelque chose d'aidant pour ce genre de projet là. C'est à dire comme moi je travaillais avec un chargé d'équipe, c'était ce chargé d'équipe qui avait identifié cette personne là comme une personne particulière." (Natacha)*

*" c'est le directeur des services X qui est leur patron qui a été sollicité par la direction service de X pour proposer des candidats pour ce projet là et ce monsieur a présenté ces trois personnes et je pense qu'il les avait rencontré avant pour présenter". (Hélène)*

Par contre, ce n'est pas parce que l'entreprise a identifié une personne comme expert que le concepteur lui reconnaît ce statut. Pour attribuer le statut d'expert à une personne, les concepteurs ont leurs propres critères: la formation académique, les expériences variées de travail et la connaissance pointue du contenu.

*" je me base sur le fait qu'il avait une formation scientifique d'une part et le fait qu'il avait une expérience de travail très variée. Dans le passé , il avait des projets récents qu'il avait réalisés ou qu'il avait utilisé des approches assez innovatrices pour faire des plans de désastre, il connaissait très bien les processus et les lois. Il avait de a difficulté par contre à vulgariser, donc il était un peu un spécialiste typique dans le sens que le processus n'était pas parfaitement clair dans son esprit." (Réal)*

*"Ce qui me vient à l'esprit, ça fait combien de temps qu'elle travaille dans ce domaine là? Si elle est expérimentée, qu'est-ce qu'elle a fait ?". (Mathieu)*

Un critère majeur pour accorder le statut à un expert est sa capacité à donner sur le champ les informations nécessaires à l'avancement du projet de conception ou de trouver rapidement les informations s'il ne les connaît pas:

*"Ce n'était pas un deux de pique. Parce qu'il était très connaissant. Je n'avais pas à courailler pendant 24 jours pour avoir la réponse. S'il ne l'avait pas, il se tournait de bord, puis il allait la chercher, puis on continuait". (Mathieu)*

Pour un des participants à la recherche, il arrive souvent que le concepteur croit travailler avec un expert de contenu alors qu'en réalité, celui-ci est beaucoup plus un collaborateur qu'un véritable expert:

*"En conception, il y a plein de gens qui pensent qu'ils travaillent avec des SME (expert de contenu) mais qui ne travaillent pas du tout avec des experts de contenu, mais ils travaillent avec des collaborateurs. C'est correct.". (Mathieu)*

*"C'est ça, l'expert de contenu est supposé de savoir où trouver l'information et aller la chercher. Ce sont des détails qui sont l'un, intéressants. Mais mon experte contenu, c'est une fille qui travaille aux ressources humaines, temporaire et stagiaire étudiante. Ça ce n'est pas un expert de contenu. Ça n'a pas fait un an de travail dans l'entreprise". (Mathieu)*

*"Ben là, en fait, je vais justement je commence à me poser des questions il donnait l'impression, je parle par ce que c'était un bon je disais tantôt un bon comédien, il donnait vraiment l'impression d'être en maîtrise de son sujet. Puis après coup je me dis est ce qu'il l'était vraiment, pas certain". (Louis)*

## Sous thème 2.2 Reconnaissance du statut du concepteur

De son côté, le concepteur pédagogique ne se voit pas accorder automatiquement un statut important par l'expert de contenu. L'expert de contenu a des doutes sur la valeur ajoutée du travail du concepteur pédagogique. Le concepteur pédagogique a donc des difficultés à faire reconnaître son statut d'expert en pédagogie ainsi que la valeur ajoutée qu'il apporte au projet:

*"et puis c'est drôle, on a été obligé presque de se rendre à un pilote pour qu'elle comprenne la valeur ajoutée et qu'elle saisisse la valeur ajoutée de ce que l'on faisait pis donner une explication." (Réal)*

*"Peut-être la barrière «La conceptrice pédagogique» lui même étant formateur , il y avait peut-être une barrière à ce niveau là , . lui aussi il en concevait de la formation, peut-être qu'il se posait des questions qu'est ce que je pouvais amener de plus que lui aurait pas pu amener". (Anne)*

Par contre, la reconnaissance par l'expert du statut du concepteur est une condition nécessaire pour que ce dernier puisse travailler efficacement.

*" moi je dirais ce qui était le plus difficile, c'était au début d'asseoir ton autorité. Pas autorité hiérarchique, mais une autorité en terme de crédibilité en terme de pédagogue.*

*Ça il fallait qu' on me considère comme étant bon dans mon domaine sinon, je perdais vraiment des plumes. Ça un coup fait, j'ai de la facilité par la suite, de travailler avec l'équipe". (Louis)*

*"Mais je me suis senti, j'allais dire vainqueur, je ne trouve pas le mot féminin, vainqueur, mais pour moi, si on traversait pas cette étape là, on ne pouvait pas aller plus loin".  
(Hélène)*

Pour faire reconnaître son statut, le concepteur pédagogique doit déployer des énergies en expliquant quelles sont ses contributions à la réalisation du projet et aussi prendre le temps de se faire accepter:

*"Bien moi, c'était toujours des opportunités pour lui démontrer que ..en faisant de telle façon ... que c'était facilitant pour les personnes. Il faisait Ha ! puis il confirmait souvent.... toutes sortes de situations et il avait trouvé beaucoup de valeur ajoutée là dedans pis il était finalement pour l'approche".(Réal)*

*"Oui, puis je ne veux pas non plus être un perfectionniste ou un ayatollah mais j'ai voulu tout de même démontré mon... je pense que c'était ma compétence que j'essayais de démontrer ... à ce moment là ...." (Anne)*

*"Il faut que tu gagnes tes croûtes, les gens ne t'accordent pas leur confiance parce que tu t'appelles un tel alors, il faut que tu gagnes tes croûtes, il faut que tu démontres aux gens tes compétences en discutant avec eux, en leur proposant des façons de faire, en les revoyant dans le cadre de rencontre individuelle puis en leur suggérant ... en leur donnant des suggestions par rapport à ce qu'ils font les commentaires, des remarques et des conseils, qui sont pertinents et qui savent reconnaître effectivement tu as raison, c'est une bonne chose". (Louis)*

*"donc j'ai sympathisé avec ces gens là tout simplement puis j'ai donné des exemples de chose que j'ai faite. J'ai ramené des choses de l'université puisqu'à l'époque je préparais ma maîtrise " voyez-vous pour faire ça il y a un petit truc puis cela donne ça et ha bon ça, cela vaut la peine. Il suffit d'en convaincre un puis les autres adhèrent petit à petit". (Hélène)*

L'expert de contenu accorde de la crédibilité au concepteur pédagogique ainsi que son statut d'expert pédagogique dans la mesure où celui-ci est en mesure de comprendre et surtout d'échanger sur le contenu.

*"Donc, c'est vraiment la capacité de comprendre son jargon, la capacité à comprendre, à pouvoir discuter ou échanger avec lui par des questions intelligentes, c'est ça que je veux dire par collaboration. Là tu donnes, il faut que je puisse m'assurer, je ne suis pas là*

*pour l'agacer. Dans le fond, tu parlais ... il faut que les questions soient intelligentes , y a-t-il autre chose qui te viens à l'esprit .. quand je te reformule ..."* (Anne)

*" Mais moi je la base sur le matériel que tu as pour analyser puis qui démontre enfin de compte à l'expert une compréhension de ce que tu parles qui fait en sorte que je pense qu'il va sentir que tu comprends les choses et que tu poses les bonnes questions pour que bon tu as un intérêt à en savoir davantage, tu poses les bonnes questions oui . Là, il va te nourrir à ce moment là, tu vas faire grandir la connaissance, la compréhension du sujet".* (Louis)

### Sous thème 2.3 Identité professionnelle

Tout au long d'un projet de conception, l'identité professionnelle du concepteur pédagogique se transforme et il devient plus qu'un concepteur car il intègre certaines des connaissances de l'expert. Il devient en quelque sorte plus qu'un concepteur, mais pas tout à fait un expert de contenu:

*"concepteur et expert de contenu, tu le deviens entre guillemets parce que tu prends les informations de l'expert en concevant".*(Mathieu) *"Oui, on a appris toutes les deux à travers ce projet. Moi j'ai appris au niveau du contenu et au niveau de la latitude dans le contexte qu'ils ont de la mise à jour de ce genre de cours là comme je te disais au début qui est constamment ouvert."*(Hélène)



En réalisant plusieurs projets dans un même domaine de savoir, un concepteur pédagogique devient beaucoup plus critique vis-à-vis de la contribution de l'expert de contenu. Il a acquis des connaissances qui lui permettent de critiquer et de remettre en cause certaines affirmations ou certaines décisions de l'expert:

*"C'est un peu mon expérience qui me portait à ostiner des choses qu'il voulait faire, que j'avais vécu ailleurs et qui ne marchait pas. Puis là ça, ça ne marche pas". (Mathieu)*

*"Et après réflexion, j'en suis venu à la conclusion que ce que l'on avait recueilli comme information et les décisions que l'on avait prise, n'étaient pas bonnes et j'ai personnellement décidé de faire un changement de cap et de revoir la stratégie des contenus et tout ça et de les adapter en fonction de ce que je considérais comme étant du matériel plus approprié plus pédagogique à ce moment là". (Louis)*

Le concepteur pédagogique développe aussi une expertise dans le domaine de l'expert de contenu en travaillant sur l'organisation des connaissances et le développement de schéma conceptuels:

*" tu sais des fois à manipuler les connaissances, à regarder ça pis à re brasser ça, he on peut organiser les choses un peu différemment de la perception de l'expert". (Anne)*

Par contre, en se considérant comme expert, le concepteur risque de négliger de valider sa compréhension et ses interprétations auprès du véritable expert:

*"Plus tu connais, plus tu peux te tromper parce que tu penses que tu as l'information. Tu y vas tout seul. Tu penses que c'est vrai pis tu penses que tu comprends, pis ce n'est pas vrai. Ça peut être bon, tu peux l'avoir mais le contenu, c'est l'expert contenu. C'est lui qui fait vraiment la job et qui a vraiment l'information." (Mathieu)*

*"Ce changement d'identité doit être géré adéquatement par le concepteur. En effet, il y a le danger que le concepteur se considère comme un expert: "Bien là j'ai fait l'erreur d'essayer de compenser, manque d'expérience, je voulais bien faire". (Réal)*

### **Thème 3 Négociation**

La négociation est un thème très important car tout au long des projets de conception, les concepteurs pédagogiques ont dû négocier avec les experts de contenu. Ce thème est composé des sous thèmes suivants: négociation sur le contenu, prédominance de l'expert, prendre soin de l'expert et appui administratif.

### Sous thème 3.1 Négociation sur le contenu

Une première source de négociation porte sur la schématisation des connaissances de l'expert. Tardif (1995) définit un schéma comme une architecture de connaissances où les connaissances sont reliées entre elles selon un mode hiérarchique parce qu'elles appartiennent à un même champ thématique et à un même domaine de connaissances. Le concepteur doit mettre à jour les schéma conceptuels de l'expert. Il peut arriver que ces schéma conceptuels doivent être reconsidérés ou modifiés. Cette intervention est considérée comme très délicate par les concepteurs.

*" ...c'est délicat, on peut dans le sens de reformuler d'une façon plus claire , j'ose quelques fois suggérer des séquences différentes, mais c'est un risque puis on voit que c'est entré dans la bulle mais par contre quand c'est logique ....il réagit.. ils sont surpris un peu ..il faut le faire avec diplomatie c'est ça il faut faire attention". (Réal)*

*"....là où j'ai eu des choses à apprendre, c'était au niveau de réagir, pas attendre, capable de faire l'analyse d'une façon assez rapide pour pouvoir challenger le client".  
(Louis)*

Une fois que le concepteur a dégagé les schéma conceptuels de l'expert, il s'agit par la suite de prioriser le contenu à transmettre. L'identification des priorités soulevait des discussions. Les points de désaccord concernaient surtout la quantité d'information à

transmettre et les perceptions du concepteur et de l'expert de contenu sur la capacité d'apprentissage des employés. L'expert voulait que les employés apprennent toute la matière sur le champ tandis que les concepteurs voulaient échelonner l'apprentissage de toute la matière sur une période de temps plus longue.

*"Ah! Là, l'exemple des trucs qu'il voulait me montrer. Soit que c'était trop précis ou trop technique ou trop leur business. Le but, l'objectif principal, c'était d'apprendre le logiciel, puis d'augmenter les ventes de logiciels. Donc les choses trop spécifiques n'étaient pas nécessaires au début, peut-être dans un an, un an et demi. À l'origine, quand ils vont suivre une formation, au niveau pédagogique, les gens, il ne faut pas les mélanger. Ils ne comprendront pas, ça va être trop spécifique. De son côté, lui il disait, c'est important pour la business, moi je disais c'est important, mais pas tout de suite."*  
(Mathieu)

*"Par rapport au contenu ... c'est ça, il y a eu de part et d'autres des échanges dans le sens qu'il en mettait trop de contenu, alors là, ça c'était un élément qui est ressorti, il s'est rendu compte par lui-même mais pendant le debriefing d'après .. qu'il y avait beaucoup de contenu, il fallait réduire le nombre de choses à dire et choisir un peu plus, celles qui étaient critiques".* (Réal)

*"au fur et à mesure que j'arrivais avec quelque chose de bâti, je dis qu'est ce que tu en penses, on n'avance bon elle l'essaie parfait ça va ou on reprend ça. Là ce n'est pas le*

*bon mot parce tu sais quand tu as des textes et des phrases et que c'est du juridique et que nous en format e learning tu y vas à l'essentiel, il y a des mots qui se rapportent, donc pour moi c'est important qu'elle vérifie tout ça. Souvent, elle m'a ramené, non ça il faut le garder ça fait donc c'était très constructif". (Hélène)*

### Sous thème 3.2 Prédominance de l'expert

Dans la réalisation du projet de conception, le concepteur pédagogique est confronté au fait qu'il est complètement dépendant de l'expertise de l'expert. Sans la contribution de celui-ci, il ne peut pas faire avancer le projet mais cela risque aussi de diminuer la qualité de la formation: " Là je n'ai pas le choix. Ça fait un produit qui est moins concret".

*(Mathieu)*

*"Comme il avait l'expertise de la situation d'un déversement qu'est ce qui se passait quand c'était dans un déversement, qu'est ce qui se passait quand c'était déversé dans un certain type de terrain avec certaines conditions météorologiques, il était en mesure à la fois de décrire le problème. Puis évidemment, il fallait pondre l'intervention qui était appropriée, c'était quelque chose que je ne pouvais pas faire. Par contre, je pouvais l'amener à clarifier ça". (Réal)*

*"Quand tu dis que ce n'est pas vraiment important, mais pour lui c'est important. Il y a peut-être quelque chose que je n'ai pas compris. C'est lui l'expert de contenu. C'est sa*

*réalité à lui, c'est lui qui va vivre avec le produit. Surtout quand tu travailles sur des projets, toi tu restes le temps du projet et tu sorts et c'est lui qui vit avec après. Donc il y a des choses aussi importantes de... Tu te dis bon tu négocies. Ok! C'est correct. Lui de son côté il se dit moi je veux absolument de cette façon là. On commence par tel module avant. Non bon OK! C'est correct". (Mathieu)*

*"Bien c'était moi ... j'avais des arguments assez solide et j'ai même été vérifié durant son absence... j'ai informé mon employeur comme quoi je ne considère pas la matière que j'avais suffisante pour être capable de faire une formation qui avait la crédibilité et j'ai eu le O.K. de mon employeur de le faire selon ma perception des choses. Mais l'expert en la matière, quand il est revenu, n'a pas vraiment accepté. On est revenu quasiment au point de départ".(Louis)*

Cette prédominance de l'expert est accentuée lorsque l'information dont le concepteur pédagogique a besoin ne se trouve dans aucun livre ou dans aucun écrit. Lorsque l'information dont il a besoin est contenu dans les livres, il peut lui-même la chercher et devenir en quelque sorte un expert de contenu.

Non seulement la contribution de l'expert de contenu est essentielle, mais en plus, sa disposition vis-à-vis le projet est aussi importante. En effet, il est essentiel pour obtenir des résultats intéressants que l'expert de contenu dépasse le simple rôle de transmetteur d'information.

*"Ah! Si l'expert de contenu, il veut rien savoir, il va te lancer l'information, pis arrange-toi avec... Tu pourras pas faire clarifier, tu pourras aller à côté. Les points noirs que t'as pas vus, tu ne les verras jamais".(Mathieu)*

*"J'ai besoin de lui parce que C'EST LA PERSONNE qui peut sanctionner si c'est correct ou pas correct et s'il fait pas ça, pas juste ça c'est que lui, il peut s'enfermer. S'il se ferme nécessairement, s'il prend moins le temps de répondre à mes questions, s'il réfléchit moins pour y répondre parce qu'il veut s'en débarrasser, je vais avoir une information différente, je vais avoir peut-être une information à moitié, une information sous un autre angle, il va y avoir une incompréhension au bout de la ligne et mon produit risque de ne pas être bon, d'être manquant ou il va juger plus sévèrement ce que j'ai fait pour essayer de me prendre en défaut". (Anne)*

La prédominance de l'expert se fait sentir non seulement lors de l'identification du contenu, mais aussi au niveau pédagogique. Il est parfois la seule personne qui peut concevoir des activités d'apprentissage car le concepteur ne maîtrise pas suffisamment le contenu pour les concevoir.

*"Oui il a rédigé, c'était du matériel pédagogique comme il avait l'expertise de la situation d'un déversement ...qu'est ce qui se passait quand c'était dans un déversement.. Qu'est ce qui se passait quand c'était déversé dans un certain type de terrain avec certaines conditions météorologiques, il était en mesure à la fois de décrire le problème*

*puis évidemment, il fallait pondre l'intervention qui était appropriée, c'était quelque chose que je ne pouvais pas faire . Par contre, je pouvais l'amener à clarifier ça". (Réal)*

L'expert de contenu est aussi d'une aide précieuse lors de l'analyse de la clientèle cible.

En effet, en plus de transmettre les informations sur le contenu, l'expert de contenu est une personne ressource importante pour analyser la clientèle visée par la formation.

L'expert est en mesure d'identifier les difficultés éventuelles que les apprenants pourraient connaître lors de la formation sur des contenus spécifiques. Par contre, la prédominance de l'expert devient moins importante au fur et à mesure que le projet avance:

*"Moi, je ne connais pas le contenu, je n'ai pas de familiarisation avec ça, ce qui peut m'apparaître difficile parce que je ne connais pas le contenu, va être facile pour l'apprenant qui baigne un peu dans ce milieu là." (Anne)*

*"Au début d'un projet, la présence de l'expert est essentielle. Au début j'avais vraiment besoin des experts de l'entreprise, il y en avait qui était pas mal disponible, puis vers la fin des projets je connaissais plus, j'avais besoin de moins d'experts de contenu. Une chance parce que pour les avoir c'est très, très, très difficile, ils ne sont pas là".*

*(Mathieu)*



### Sous thème 3.3 Prendre soin de l'expert

Prendre soin de l'expert de contenu constitue un sous thème particulier pour deux raisons.

Premièrement, tous les concepteurs ont porté une attention spéciale à cet aspect et deuxièmement, la fréquence de ce sous thème est particulièrement élevée pour nos concepteurs.

Pour prendre soin de l'expert, les concepteurs ont eu recours à différentes stratégies.

Premièrement, les concepteurs s'adaptaient aux caractéristiques des experts. Les concepteurs analysaient les experts de contenu pour bien les comprendre et s'adapter à chacun d'eux. *"parce que les experts s'est variés, dans le même cadre du projet j'ai travaillé avec un autre expert contenu qui était différent, c'était une femme c'était très différent". (Réal)*

Deuxièmement, lors de ces échanges avec les experts de contenu, le concepteur pédagogique adopte un leadership d'influence. Il intervient auprès de l'expert en s'assurant premièrement qu'il a bien compris la situation et par la suite en faisant des suggestions, tout en laissant le pouvoir de décision à l'expert.

*"S'il exprime quelque chose en sept étape puis finalement il y en a bien deux, je vais essayer de m'assurer que je comprends bien après ça bien dire est ce qu'on pourrait,*

*possiblement, essayer de regarder ça, qu'est ce que tu en penserais si on abordait ça de telle façon, est ce que cela répondrait au besoin technique ?"(Réal)*

Finally, the designer paid attention not to irritate the expert by being too direct or by evaluating openly the information he gave him or by adopting a haughty attitude. The designer paid attention not to make transparent the evaluation he was making internally of the information that the expert gave him, that is to say his internal discourse. For example, the expert could give a lot of importance to an aspect that the designer considered as a detail for the future employee who would not need in a first time to take care of it.

*" alors je faisais attention au lieu de dire, oui ça je le sais, c'est correcte ça je le comprends, je m'intéresse, je valide et je revalide pour être sûr. Je fais attention comment je peux dire. Dans ma tête, il va dire quelque chose, je vais faire comme ça, c'est un détail, cela n'a pas rapport. Mais je ne le dis pas, je fais comme O.K. je le prends en note. Mais c'est comme si dans ma tête, quand cette personne là me parle, je fais un tri, il faut que je fasse attention à la façon. Je ne peux pas tout laisser transparaître tout ce que je pense parce que lui va dire non ce n'est pas un détail, c'est important pour telle ou telle chose, mais cela dépend jusqu'où je dois aller dans la leçon, qu'est ce que je vais faire, moi, j'ai tout ce background là. Je ne veux pas commencer à justifier ça. Je vais plutôt prendre tout ça, je vais faire très attention à comment je réagis face à... je ne veux pas dire ça c'est un détail, on verra ça plus tard. Ça va juste préciser*

*telle affaire pis, c'est pas important ou quoi, je vais faire mes tris sans rien dire. Là ensuite, je fais une conception, je fais un premier schéma et là, je peux valider avec lui. C'est ça que je veux dire par faire attention". (Anne)*

*"je ne suis pas le genre à.. je ne ferais peut-être pas ce travail là si j'étais comme ça de .. avec un ego si fort qui peux pas sortir du troupeau et écouter je suis la loi, la vérité et la vie suivez-moi là . Donc j'ai un soucis de m'abaisser et de partir au niveau où sont les gens et les amener à autre chose et non pas d'avoir une attitude hautaine. Je ne sais pas, c'est moi qui a raison puis suivez-moi. Là tu n'écoute pas les gens, c'est une espèce de modestie". (Louis)*

Les concepteurs se donnaient comme responsabilité de gérer l'expert. Ils ont appris à identifier et à respecter les limites à ne pas dépasser, c'est à dire la capacité de celui-ci à accepter la confrontation sur son savoir.

*"C'est très sain. Puis à des moments donnés, pas une dictature, mais il faut que tu laisses le morceau. Un moment donné, tu vois qu'il ne recule pas. Pis là tu le fais là. C'est pas le temps de niaiser, c'est pas grave".(Mathieu)*

*"Cela est très important pour moi pour que la personne reconnaisse, elle ne se sente pas agressée. Il faut qu'elle sente qu'elle est reconnue dans ce qu'elle fait d'abord". (Réal)*

Le concepteur prenait aussi soin de l'expert en l'aidant à gérer son stress relié à la réalisation du projet de conception.

*"Il fallait que je gère ce stress vécu par l'experte de contenu en lui expliquant les démarches à réaliser, en lui présentant des exemples et en répondant à ses questions. Ces différentes intervention m'ont permis de sécuriser l'experte de contenu". (Natacha)*

*"c'est sa première expérience, elle ne comprenait pas pourquoi elle devait valider, tu comprends parce que ce n'est pas son truc du côté technologique, pédagogique non tu donnes, il y a un fil conducteur que moi je n'ai pas donc, il a fallu que je réajuste son rôle si tu veux là". (Hélène)*

#### Sous thème 3.4 Appui administratif

La négociation n'étant pas toujours facile et comme l'expert de contenu jouit d'un pouvoir d'expertise important, le concepteur devait avoir recours aux interventions de la gestion pour faire avancer le projet de conception. Comme le concepteur est responsable d'obtenir l'information, il doit prendre les moyens nécessaires, sinon il sera blâmé.

*"Si ça ne marche pas, tu passes par... Quand tu es fournisseur ce n'est pas pareil. Mais quand tu es fournisseur, il faut que tu opères, il faut que tu opères. Donc, là il ne faut pas que tu hésites à passer par le boss. Si tu pousses pas, si tu ne vas pas chercher ton info,*

*puis c'est dans le contrat, ça va être ta faute puis eux autres, ils vont te le dire."*

*(Mathieu)*

*"Moi je n'avais pas de pouvoir autre que de dire à son patron, ça sort pas je n'ai pas de matériel que je veux". (Louis)*

En plus du gestionnaire qui pouvait intervenir pour faire avancer le projet, le concepteur pouvait aussi avoir recours à une personne qui possédait de la crédibilité aux yeux de l'expert de contenu. Ainsi, Réal a mentionné qu'il avait impliqué une conseillère en environnement pour influencer le point de vue de l'expert de contenu car il savait qu'il n'avait pas de crédibilité.

*"Lui, il avait un point de vue d'une conseillère en environnement qui était plus crédible que moi, puis là, cela appuyait un peu. Ses habiletés pédagogiques étaient un peu meilleures donc ça .. s c'est venu appuyer ici en partie les miens. . Mais c'est sûr que le fait de ne pas être un expert dans le domaine c'est toujours un problème de crédibilité, c'est toujours difficile, on ne peut pas intervenir sur le contenu. Il y avait aussi la cliente qui était présente. À trois, on a fait des ajustements qui étaient somme toute assez mineurs."(Réal)*

Pour Louis, la résolution de plusieurs problèmes ne relevait pas de lui directement, ni de ces experts de contenu. Un problème qui pouvait sembler être relié à la formation était

souvent un problème au niveau de l'entreprise. Il fallait intervenir auprès de personnes clés de l'organisation car il n'avait pas d'emprise sur tout.

*"pour résoudre des problèmes, il faut les partager avec les personnes en autorité pour être capable de débloquer les choses parce que ce n'est pas toujours de notre ressort tout ça. Je veux dire il y a des personnes clés qui ont des responsabilités et des pouvoirs que nous autres on n'a pas, il fallait procéder comme ça. Cela a donné de bons résultats, des fois cela ne donnait pas nécessairement des éléments de contenu aussi rapidement que l'on aurait voulu, mais cela faisait que le problème n'était plus nécessairement le mien, il devenait un problème d'équipe, d'entreprise". (Louis)*

#### **Thème 4 Satisfaction professionnelle**

Le quatrième thème central qui caractérise la signification de l'expérience de travailler avec les experts de contenu est la "satisfaction professionnelle". Ce thème comprend deux sous thèmes: la réalisation professionnelle et le développement professionnel.

##### Sous thème 4.1 Réalisation professionnelle

Lors des entrevues, j'ai constaté l'importance pour le concepteur de la réalisation professionnelle. Cette réalisation professionnelle signifie la possibilité de réaliser un produit de qualité et surtout de rencontrer les exigences exprimées par le client.

*"Maudit que cela est le fun !. C'est quand j'arrive à faire ça, c'était le but. Le but que l'apprenant ait construit quelque chose mentalement ait peut-être une vision ou le ciel, les arbres étaient tout mélangés, puis là, cela s'éclaircit. ... je l'ai vécu positivement, j'ai senti que j'avais accompli le travail que j'avais réussi à livrer ce que l'on m'avait demandé" (Anne).*

*"je ne voulais pas être responsable, que je sois associé à ce produit là en n'ayant pas intervenu pour essayer de corriger le tire parce que je ne sais pas comment dire ça, mais c'était ça qui était important, je voulais que cela soit un bon produit pédagogique".*  
(Louis)

*"on a hâte, on est content de faire ça parce que l'on sait que cela donne un produit puis qu' on est impliqué dans la compagnie, il y avait vraiment comme une fierté alors la relation a évolué, ..." (Natacha)*

Pour réaliser un produit de qualité, le concepteur doit être autonome. Cette autonomie provient de l'expert de contenu. En étant autonome, les concepteurs pédagogiques peuvent premièrement consacrer plus de temps à la conception des activités pédagogiques et non pas à la recherche d'information ou à la validation. Deuxièmement, en collaboration avec l'expert de contenu, ils peuvent prendre les décisions pour faire avancer le projet.

*"Je voulais être autonome, je voulais faire un bon travail, je sentais que j'étais trop, peut-être trop exigeant". (Réal)*

*"On décide nous autres et on continue. Ça c'est intéressant". (Mathieu.)*

*"Ça prend des gens qui sont vraiment sur le noyau du projet, qui font le projet. On peut faire valider ailleurs, mais que le concepteur et l'expert s'entendent et pis qu'on décide (accentuation) nous autres, puis là si on fait valider par après, là on dit bon ha ça non puis c'est correct. Mais, s'il faut toujours, tout le temps faire valider nos affaires, on n'avance pas, les gens mettent leur grain de sel, pis là la logique, parce qu'il faut que ça coule, ça coule l'information, pis si il faut tout le temps faire valider tu peux pas décider. Bon là il y a des choses, ça enlève...Faut que tu travailles ton cerveau, il faut que tu décides. C'est toi qui décide... tu as l'information...La suite logique". (Mathieu)*

#### Sous thème 4.2 Développement professionnel

Le deuxième sous thèmes du thème satisfaction professionnelle est le développement professionnel. Dans le cadre de ses échanges avec les experts de contenu, le concepteur pédagogique a la possibilité de se développer en acquérant des connaissances dans des domaines très variés.



*"puis de sens plus large d'apprendre à connaître c'est quoi les plans de désastre pis comment on se situait nous autres au niveau de la ville de Montréal, ou du pays ou de toutes sortes de situations qui peuvent survenir. Ça s'est avant le 11 septembre. On faisait référence à St Basile, où tu sais là ..c'est ça. Il y avait un intérêt de ma part d'un échange de connaissances, d'apprentissage de ce que c'est ce monde là, tu sais je découvrais ce monde là". (Réal)*

Louis trouve très intéressant d'apprendre continuellement de nouveaux contenus. Lors de ses expériences, il a travaillé avec des experts de l'industrie des pâtes et papier. Un domaine qu'il n'avait pas encore eu l'occasion de découvrir. La variété provient non seulement du contenu, mais aussi du contexte de travail. Ainsi, le contenu relié à la qualité total, il l'avait abordé dans le contexte scolaire, mais cette fois-ci, il l'appliquait dans un contexte industriel.

*"Mais je trouve cela intéressant. Je trouve ça intéressant d'apprendre de nouvelles choses. C'est plus technique c'était plus industriel ça c'est un aspect que j'avais moins dans mon porte folio une expérience en industrie... parce que les gens avec qui je travaillais, c'était une compagnie française puis eux autres c'était leur spécialité l'industrie, Là j'ai vu tout le champ ... de pratique en industrie au niveau qualité entre autre, toute l'approche japonaise au niveau de la qualité. C'était tout un contenu qui m'était ... que je connaissais, mais pour l'avoir travaillé dans d'autres contextes, mais*

*un contexte plus scolaire, mais pas industriel, mais la qualité, c'était un contenu que j'avais déjà couvert". (Louis)*

Pour Natacha, le travail avec son expert de contenu lui a permis de prendre connaissance de plusieurs composantes ou dimensions de la vie dans l'usine, ce qui l'a beaucoup enrichi. Cela lui a permis aussi d'avoir plusieurs types de responsabilités.

*"Parce qu'il y a eu l'expert contenu, il y a eu cette relation là, mais je dirai, j'ai vraiment eu la chance de toucher à plein d'affaires dans ce projet là que cela a été hyper formateur". (Natacha)*

Les échanges avec l'expert de contenu permettent aussi au concepteur d'explorer ce que serait sa vie professionnelle s'il travaillait comme expert de contenu et aussi pour identifier les opportunités d'affaires qui pourraient s'offrir à lui.

*"je ne me voyais pas faire ça par contre je cherchais en même temps un certain intérêt de ma part pour le domaine de l'environnement puis là je me disais : "Est ce qu'il y a une compatibilité une opportunité de formation , de développement de matériel parce que à cette époque là, je cherchais à développer ce domaine d'affaires là donc c'est ça (pause). Je ne sais pas comment compléter ça. Il y avait une opportunité d'explorer un domaine puis d'essayer de visualiser, est ce que je me voyais en train de développer du matériel". (Réal)*

## Thème 5 Médiation

Le cinquième thème qui émerge de l'analyse phénoménologique est celui de la "Médiation". Les deux sous thèmes identifiés sont "représenter l'apprenant" et "obligations administratives". D'un côté, les concepteurs veulent s'assurer que les apprenants vivront des expériences d'apprentissage intéressantes et de l'autre côté, ils doivent respecter les obligations administratives. Ils ont donc un travail de médiation à réaliser entre l'apprenant et l'organisation.

### Sous thème 5.1 Représenter l'apprenant

Les concepteurs se donnent comme mission de représenter les apprenants lors de la conception afin de s'assurer que ceux-ci vivront des expériences faciles, heureuses et hors de l'ordinaire.

*"Une fois que cela est mis en ordre, tu te dis comment est ce que l'apprenant va pouvoir bien se retrouver là-dedans. Comment je peux faire pour l'aider, ce qui est difficile c'est telle affaire, là c'est le casse tête. Comment on va ... quel outil va favoriser que l'apprenant va intégrer ça plus facilement, va comprendre ça mieux ".(Anne)*

*"Mais cela a des impacts sur la qualité. Le produit est correct, il est bon mais quand le monde (apprenant) finissent, ils ne font pas wow! Ils vont dire c'est correct, c'est bon. Bien moi j'aime ça. Un livre qui est intéressant, qui se lit bien tout seul, c'est intéressant*

*à lire. C'est la même chose pour la formation, surtout pour la formation à distance, tu es à l'écran et tu lis. Si tu fais clic clic clic, (donne un exemple de contenu). C'est plate. C'est correct, tu vas apprendre, (donne le même exemple de contenu avec son style). Tu vas avoir le même contenu, tu vas avoir la même affaire mais c'est bien plus le fun".*  
*(Mathieu)*

*"Bien, je fais une contribution là, comme j'avais l'intention de faire .... Ça remonte à loin ma frustration par rapport à la démarche pédagogique, ça remonte au primaire quand j'étais sur le banc d'école puis je regardais le prof faire, puis je regardais les autres à côté puis ils ne comprenaient rien , puis là je me disais moi je ne m'y prendrais pas comme ça. Ça va chercher ça loin, c'est peut-être pour ça que je suis dans ce domaine là quand cela se concrétise dans des situations des produits spécifiques, je réalise ma mission. C'est de mettre ça clair et simple, pour diminuer la souffrance et augmenter le bonheur (rires). C'est ça, sans trop souffrir". (Réal)*

Le concepteur pédagogique a recours à différentes stratégies pour représenter l'apprenant auprès de l'expert de contenu. Il prend le temps d'expliquer et de présenter les principes pédagogiques à considérer lors de la conception. Il peut aussi avoir recours à des jeux de rôles.

*"Je comprenais ce n'est pas nouveau. J'avais déjà vécu ce genre de réplique là si on peut dire. Mais, il s'agit de justifier pourquoi c'est important auprès des gens à ce moment là.*

*Ce que j'ai essayé de faire mais en même temps ... les choses se précisaient, je voyais qu'on voulait faire ça vite, on voulait aller rapidement. Le produit soit aussi quelque chose de consommable rapidement et j'avais toujours pas l'impression qu'on tenait compte de l'aspect pédagogique."(Louis)*

*"Oui parce que je me suis mise à jouer à l'apprenante, disons que c'est moi l'apprenant et puis bon quand je me promène dans les jurisprudences, je me dis moi ce cas là me suffit pour comprendre que la notion, le concept qui est derrière cette loi là". (Hélène)*

*" C'est de faire une espèce de mise en situation pour moi enfin de faire comment je dirai ça, un jeu de rôle à la limite avec la personne où on échange, c'est à dire que dans le contexte, c'était comme si moi, c'était elle qui va montrer le contenu pour enseigner à quelqu'un, mais là je renversais les rôles, puis lui, il devenait celui qui me montre, moi celui qui apprenait. Donc, cela permettait un peu de .... Je ne sais pas... d'impliquer la personne puis souvent le fait d'être ... de ... mais j'étais novice dans ce genre d'assemblage là permet des fois de faire ressortir des éléments comme je disais on aurait pu oublier. Mais c'était ..." (Natacha)*

Dans certains cas, le concepteur veut dépasser le simple rôle de porte-parole de l'apprenant en voulant que l'expert s'approprie lui-même ce rôle.

*"Oui, oui, c'est sûr dans le sens que comment dire .. le contenu y doit passer mais l'expert contenu est centré juste sur son contenu théorique, mais il est peu centré sur le temps de maturation de l'apprenant ... d'amener l'expert à se détacher de son contenu pour voir plus la démarche d'appropriation de l'apprenant puis les erreurs qu'il fait, comment il peut l'aider à surmonter ces erreurs". (Réal)*

### Sous thème 5.2 Obligations administratives

Les concepteurs sont tous soumis à des obligations administratives comme les échéanciers et les budgets. Ils doivent toujours conserver à l'esprit qu'ils travaillent dans un milieu où la logique dominante est l'économique et non pas le pédagogique.

*"je pense qu'effectivement on est en affaires c'était une solution d'affaires qui n'était pas nécessairement pédagogique mais ... ça j'ai eu de la misère avec ça mais je l'ai avalé (rire)". (Louis)*

Les concepteurs pédagogiques sont responsables de la gestion de projet. Ils doivent donc consacrer du temps aux exigences de suivi, ce qui encore une fois enlève du temps à consacrer à la conception. Par contre, tout en étant responsable de la gestion de projet, les concepteurs pédagogiques ne disposent pas de l'autorité nécessaire pour rencontrer les responsabilités qui leur sont dévolues.

*"Il n'y a pas moyen de faire un plan de travail qui était respecté, les exigences, le suivi était extrêmement lourd, on me demandait de valider des contenus, puis cela arrivait pas selon les dates convenues". (Réal)*

Durant toute la réalisation d'un projet de conception, le concepteur pédagogique reste à la merci des décisions de la ligne hiérarchique de l'entreprise dans laquelle il intervient. Il doit accepter sans recours les décisions. Il arrive parfois que le projet soit mis carrément sur la glace. Le concepteur pédagogique n'a d'autre choix que de subir la situation.

*"Bien c'était compliqué cela a été même il y a eu des moments d'attente à un moment donné tout à été mis sur la glace parce que il y avait un rush incroyable dans l'usine, alors on a été sur le stop parce que on ne pouvais pas avoir accès à cet expert là, puis ça fait que le projet a totalement arrêté". (Natacha)*

*"Alors là à un moment j'ai .. je ne sais pas ce qui a pu se passer, je ne sais .. elle me l'a dit après, c'était interne, il y a des problèmes à faire le projet ... d'accepter ... sauf que moi j'étais tenu à l'écart, donc là j'attendais les réponses de validation, les supposées rencontres et je n'ai pas eu de nouvelles pendant presque 8 mois. Alors, je laissais des messages tranquillement "Allons Diane, que se passe-t-il ?" J'ai laissé peut-être quatre ou cinq messages jusqu'au moment où j'ai dit bien regarde, je le mets de côté, j'ai pas de nouvelles. Quand vous serez intéressé, vous me appellerez. Quand elle m'a appelé, elle était gênée. Mais c'était facile pareil. Il n'y avait pas . C'était claire". (Anne)*

La nécessité de produire est omniprésente. Il faut sortir le produit. La gestion du temps devient une préoccupation importante pour le concepteur.

*"Poussé, mais être pris dans le temps, c'est-à-dire bon il faut que ça soit prêt pour le 17, ne m'arrive moi pas le 18. Les hôtels sont réservés, les avions sont réservés et tout est là, tout est en place. Tu ne peux pas être en retard, c'est impossible. On couche là s'il faut puis c'est déjà arrivé (rires)". (Mathieu)*

*"Mais j'étais un peu ... j'étais en difficulté là . Je devais produire quelque chose, ... livrer quelque chose et j'étais incapable de le livrer avec ce que j'avais entre les mains. Le délai était restreint l'expert était disparu dans le décor le temps ou je devais produire. Alors je n'avais comme pas le choix de le faire autrement pour que je puisse être capable de livrer quelque chose". (Louis)*

*"et nous quand on intervient en tant que concepteur parfois, je parle en tant que consultante notre temps est compté dans un projet de formation donc on évalue souvent à partir de coefficient de développement il faut pour une heure de formation x heures de préparation et souvent on néglige ce rapport avec l'expert, d'abord de préparation à lui pour être dans le bain de ce que l'on attend de lui et de préparation". (Hélène)*

Le concepteur pédagogique subit aussi des pressions qui proviennent d'autres intervenants impliqués dans le projet: informaticiens, infographes etc.



*"Donc tout ce qui est avant, il faut que sa bouge, puis, en plus, souvent dans un projet informatique, tu sais, tu connais un peu, eux autres, les informaticiens, il vont manger ton temps. Moi, je suis supposé commencer le premier, eux autres sont supposés me livrer ça la veille du premier, ils ne livrent pas le premier, ils livrent après. Il faut que je travaille avec des logiciels qui ne sont pas prêts. Je suis squeezé des deux bords, moi je ne peux pas défoncer, eux autres y peuvent un peu". (Mathieu)*

Ces obligations administratives ont un impact direct sur la qualité de la conception.

Certaines fois, les concepteurs doivent se résigner à lésiner sur la qualité du produit pour rencontrer les obligations administratives:

*"Ça ne me dérange pas. Je préfère pas mais ça ne me dérange pas. L'idéal, c'est de faire quelque chose de super le fun. Si tu es obligé, si c'est une de tes contraintes, un moment donné, il faut que tu t'arrêtes. Tu peux bien vouloir une grande cour avec une belle véranda, un moment donné, le budget n'est plus là. Il faut que tu réduises ta véranda. C'est la même chose pour un produit, si le produit est correct, il se tient". (Mathieu)*

*"Alors le client a décidé qu'il voulait son produit, il y avait un peu d'aspect pédagogique dedans mais peut-être pas suffisamment. Bon en tout cas, ils ont décidé de le faire O.K.. Moi j'ai fait ma job, vous voulez que je le fasse comme ça parfait". (Louis)*

## Thème 6 Dimension affective

La dimension affective représente un aspect primordial de la signification de l'expérience du concepteur. Ce thème comprend deux sous thèmes: les émotions positives et les émotions négatives.

Il est intéressant de constater que le fait de travailler avec l'expert de contenu engendre chez le concepteur pédagogique à la fois des émotions positives et négatives. Ainsi pour Anne, le travail avec l'expert de contenu représente une expérience qui a été à la fois belle et difficile:

*"Parce que cela a été une super belle expérience, super difficile mais cela a été super, puis cela a été quelque chose de longue haleine, donc il y a eu une évolution, ce n'est pas un bing bang, ce n'est pas un one night, c'est vraiment quelque chose où il y a eu une évolution, il y a eu une méthode qui s'est, c'est quelque chose pour moi qui a une assez grande valeur". (Natacha)*

### Sous thème 6.1 Émotions négatives

Lors de ses expériences, Mathieu a vécu plusieurs émotions négatives, notamment le sentiment d'impuissance et la frustration.

*"Souvent, ce qui est plus dur, il n'est vraiment pas disponible, tu n'es pas sur un projet, tu n'as pas signé de contrats, puis tu es à l'intérieur de la même entreprise puis l'autre personne n'est pas disponible, elle n'est pas libérée, puis là tu cours, tu cours, t'attends. Puis, ils ne t'en donneront pas un, ils ne libéreront pas son temps, puis t'attends, t'attends, t'attends, puis tout ce que ça fait c'est que ça l'étire. C'est ça le vrai défaut du SME qui n'est pas disponible. Ça l'étire, puis toi tu as tendance à le faire toi".*  
*(sentiment d'impuissance, Mathieu)*

*"Oui! Mais c'est mon expert contenu. Ça m'a été imposé. C'est elle qui représente la division. Ce n'est pas une experte de contenu. Là je n'ai pas le choix. Ça fait un produit qui est moins concret. Moi je fais avec...Je n'aime pas ça, c'est plate".* *(frustration, Mathieu.)*

*"T'écrit quelques chose, tu fais réviser, il y a l'autre personne qui réviser, qui fait réviser à l'autre personne, ça vient tout changer, mais on s'était entendu. On ne peut pas s'entendre sur les points, on ne peut pas avancer, on s'entends-tu là-dessus? Oui! Oui! C'est beau on fait réviser, tu me changerais ça. Je ne peux pas changer à chaque fois".*  
*(frustration, Mathieu)*

J'ai perçu qu'il a vécu aussi de la culpabilité quoiqu'il nie avoir vécu ce sentiment en affirmant que cela ne le dérangeait pas d'avoir recours à des stratégies d'élimination ou de contournement de l'expert. En effet, en analysant la citation ci-dessous, il est possible de

remarquer qu'il justifie beaucoup ses comportements en insistant sur le fait "qu'il ne les connaissait pas" et que ce qui est important c'est d'atteindre son but. Il utilise une stratégie de "déshumanisation", stratégie utilisée dans le domaine militaire pour éliminer le sentiment de culpabilité chez les soldats qui doivent tuer des êtres humaines. L'ennemi n'est pas un être humain, mais un monstre etc...

*"Ça fait rien. Tu veux l'information parce que ce que tu veux, c'est l'information.*

*Souvent tu ne les connais pas ces personnes- là, ça ne me dérange pas moi, que ça soit lui ou un autre. Donne-moi l'info, tu ne les connais, pas, tu arrives, tu es fournisseur".*

*(Culpabilité, Mathieu)*

Lors de ses expériences, Réal a vécu plusieurs émotions, notamment la déception, et aussi des expériences avec beaucoup de stress.

*"Bien, c'est sûr que c'est décevant, mais là quand on a convenu de certain déroulement avec son accord pis quand vient le temps de le faire, oups ! Le naturel est revenu au galop. Ça, j'en avais peut-être pas assez prévu ça, mais je l'avais prévu, j'avais prévu de faire un "walk through", mais au lieu de prendre une journée comme il était convenu, mais là on a manqué de temps pis on a eu une heure et cela a été assez rapide comme c'est souvent le cas". (déception, Réal)*

*"Ah bien, c'était décevant dans le sens que j'avais mis beaucoup d'énergie à essayer de rendre ça plus interactif, mais par manque de... là je me suis dit qu'est ce que j'aurais pu faire de plus pour que cela se passe mieux dans la salle de cours". (déception, Réal)*

*"Je n'étais pas certain, compte tenu que je ne connaissais pas le contenu, j'avais pas le niveau de confiance ou de certitude, c'était ma première expérience....Très stressant, tenter de compenser, en développant ma propre expertise m'a permis d'avancer sur des parties que l'on pensait plus probable, plus stable; je me sentais mal, une expérience qui m'a enseigné beaucoup sur le fait d'arrêter un projet quand cela ne vas pas bien. Mais je n'avais pas d'autre " (Réal)*

Anne a aussi vécu plusieurs émotions négatives lors de ses expériences avec les experts de contenu. Elle avait peur de déranger inutilement l'expert de contenu en lui posant des questions élémentaires pour lui.

*"il y a toujours un peu avec les experts, ils connaissent tellement leur matière, il y a toujours pour moi, une peur de les agacer avec mes questions qui sont évidentes qui vont de soi". (Anne)*

L'indisponibilité de l'expert de contenu est quelque chose qui est compréhensible pour Anne. Elle savait très bien que l'expert ne peut pas être affecté uniquement sur son projet

de conception. Par contre, ce qu'elle a eu de la difficulté à vivre, c'est de ne pas savoir ce qui se passe, de ne pas être informé sur la suite du projet, d'être en attente.

*"Oui, mais , en fait ce n'était pas tant son indisponibilité que le fait de ne pas savoir ce qui se passe avec ce projet là". (Anne)*

La suspension de la réalisation du projet selon la disponibilité de l'expert a représenté une difficulté importante pour Anne. Il n'était pas toujours évident de reprendre avec la même ardeur, la même intensité, un projet qui a été suspendu.

*"C'est parce qu' on a reparti la roue huit mois plus tard. Au niveau conception c'était comme bon. Je vais me remettre dedans, j'étais bien allumée l'autre fois. Bien, il faut que je me remette dedans, c'est ça". (Anne)*

Natacha a vécu aussi des émotions négatives lors de la suspension de son projet. Le fait d'être interrompue continuellement dans la réalisation de son projet, c'est-à-dire de commencer quelque chose puis d'être obligée d'arrêter momentanément est une expérience frustrante pour elle.

*"c'est sûr que c'est frustrant, c'est ce mot là qui me revient en tête parce que c'est vraiment comme si tu te mets dans quelque chose qui était parti, une assez grande implication, donc tu es vraiment ...les moteurs sont partis ça roule ça va puis bof! d'un*

*coup tu arrêtes tout, ça pis on te dit désolé, on ne peut pas, il y a eu une commande hier soir puis tant pis là vous ne pouvez pas venir ça fait que tu te sens un peu comme bien...." (Natacha)*

En plus d'être frustrant, le travail auprès de l'expert de contenu est aussi stressant. Ainsi pour Natacha, la relation avec l'expert de contenu était au début stressante car elle était dans l'incertitude par rapport à l'obtention du matériel nécessaire dans un délai raisonnable pour respecter les délais de production.

*"donc cette relation qui était au début assez stressante, c'est ce qu'on allait arriver à avoir notre matériel, est-ce que l'on a été capable de respecter les délais de production, tout ça, a été remplacé par bien". (Natacha)*

Natacha a aussi vécu de la gêne. Elle percevait l'expert très généreux, très méticuleux et très impliqué, mais malgré cela, elle ressentait de la gêne à poser des questions car elle se demandait ce qu'il allait penser d'elle, si ses questions lui sembleraient puériles et les réponses élémentaires.

*"Ha .... Je dirai super facile he très généreux ... très méticuleux... un souci de s'impliquer là, il n'y avait pas de problème la personne était vraiment, mais il y avait un côté qui était c'est sûr comme c'était un expert de contenu donc cette personne détenait vraiment l'information, elle savait bien comment faire la procédure disons comme tel.*

*C'était des fois, je me sentais un peu gênée de poser justement quand on parlait des questions parce que je me disais on dirait que d'après lui bien, c'est comme bien voyions c'est bien facile . Oui mais je ne sais pas moi, cela devenait un peu gênant".*

*(Natacha)*

La difficulté de comprendre le contenu présenté par l'expert, suscitait chez Natacha aussi un sentiment d'inefficacité. Lorsqu'elle devait retourner le voir pour valider un contenu qu'elle n'avait pas compris, elle se sentait inefficace. Quelque chose, en elle, lui faisait sentir qu'elle n'était pas efficiente. Par contre, elle se disait pour se rassurer que son but n'était pas de devenir experte et que pour s'appropriier le contenu, il était normale qu'elle pose des questions.

*"c'est comme si je n'avais pas pris le maximum que j'aurais pu lors de cette rencontre. Donc, que je n'avais pas été complètement efficace cela fait que .... C'est sûr que je sais que, c'est comment je dirai mon but n'est pas de devenir installateur de train d'atterrissage. Je sais que c'était peut-être quelque part dans une autre vie, tu sais à ma retraite mais pas disons à ce moment là ce n'est pas ce que je cherchais de devenir tellement ... de maîtriser tellement la matière mais il y avait quand même quelque chose en moi qui me faisait sentir que je ne comprenais pas ou que j'étais pas sur la trac tu sais comme un ... le mot que je cherche c'est ..... je ne suis pas .... pas efficiente " (Natacha)*



Au début du projet, Natacha se posait de nombreuses questions sur sa capacité à surmonter le défi relié à son projet de conception pédagogique. Elle avait le sentiment d'être dépassé par l'ampleur de la tâche à accomplir qu'elle n'arriverait pas à comprendre.

*" au début, c'est comme ça je ne suis pas capable, cela n'a pas de bon sens je comprendrais jamais rien c'est trop j'ai la tête grosse de même je suis dépassé pis là à dire". (Natacha)*

Pour Louis, il était important de ne pas se laisser envahir par les émotions négatives suite aux remarques de l'expert de contenu. Il est important pour lui de ne pas être susceptible face aux remarques que l'expert de contenu a sur sa compréhension: *"puis, il ne faut pas trop être susceptible, on se fait virer de bord puis c'est pas long."*(Louis)

#### Sous thème 6.2 Émotions positives

Lors de ses expériences, Mathieu a vécu plusieurs émotions positives, notamment: la fierté, la satisfaction, l'accomplissement.

*"c'est le fun d'accomplir quelque chose, ça a bien été c'est bon ça roule, on est parti de zéro, la page blanche, on a fini avec quelque chose d'incroyable, qui fonctionne et puis tout le monde est satisfait". (Fierté, Mathieu)*

*"Ça bien été parce que l'expert de contenu était super bon, était super drôle. On avait bien du fun ensemble. Il savait de quoi il parlait". (Satisfaction, Mathieu)*

*"Faut que tu travailles ton cerveau, il faut que tu décides. C'est toi qui décides... tu as l'information...La suite logique...Tu as cinq étapes dans ton module puis là tu peux les mettre à l'envers, à l'endroit, bon ben qu'est-ce qu'on fait, simultanées? Les exercices qu'on fait par rapport à ça? Il faut que tu décides, c'est une suite logique là. Quand tu fais valider." (Accomplissement, Mathieu)*

*"...l'adrénaline et beaucoup de plaisir. Oui! Oui! C'est l'fun, surtout quand c'est un nouveau produit, un gros produit. C'était mon premier plus gros projet. C'était le premier gros, c'était super intéressant". (l'excitation, Mathieu)*

Lors de l'entrevue, Réal a peu parlé de ses émotions positives. Par contre, à partir de certains extraits, il est possible d'identifier certaines émotions comme le plaisir, la fierté.

*"Bien, pour moi cela a été une belle expérience de conception dont je parle.*

*L'expérience comme j'aimerais que cela se déroule, je n'ai pas toujours vécu comme ça, mais j'ai pris ce cas là parce que c'était représentatif d'une bonne expérience de conception avec un expert de contenu". (Réal)*

Pour Anne, le travail auprès d'experts de contenu lui a permis de valider, de confronter sa compréhension du contenu et ainsi de se sentir rassurée. Cela lui a permis aussi de se valoriser.

*"Bien, j'ai trouvé ça valorisant d'interagir avec et de pouvoir parler le même langage que cet expert là. J'ai trouvé même si ça été court". (Anne)*

Anne mentionne aussi que le travail avec l'expert de contenu est très stimulant intellectuellement et engendre un état euphorique. Elle se lance un défi avant de rencontrer l'expert de contenu. Son défi est de rassembler les informations nécessaires pour qu'elle puisse avoir une vue d'ensemble du casse tête et commencer à le monter. Elle cherche aussi les incohérences dans le contenu ce qui lui permet d'identifier des questions auxquelles elle répond avant de rencontrer l'expert. Sa rencontre avec l'expert a pour but principal de lui confirmer sa démarche d'appropriation du contenu. Lorsque l'expert de contenu lui confirme sa démarche, elle ressent une grande satisfaction.

*"Bien, on peut un petit peu la flamme, tu sais tu es dans un mandat, tu as des idées, ça monte dans ta tête, puis là tu te dis là je vais faire ça, je vais écrire ça pis là .. tu es en pleine action, puis là tu as de bonnes relations, tu valides tes affaires". (Anne)*

*"Ha! Moi ce que j'aime c'est , moi ce que j'aime là , c'est au début je suis comme un petit rat (rire) là j'ai mes papiers, mes livres, je me pose des questions, je cherche la réponse,*

*puis là O.K. Là, je trouve les informations contradictoires, c'est comme un gros casse-tête, puis là j'essaie de mettre en place les morceaux, de me faire une vue d'ensemble, là, je mets mes questions, mon plus beau cadeau, quand j'arrive à mes questions, puis je pose la question, les gens confirment ha! c'est vrai". (Anne)*

Pour Natacha, les émotions négatives qu'elle a vécues au début de ses rencontres avec les experts de contenu laissent place à un sentiment de fierté. Le stress du début du projet de conception fait place à un sentiment de fierté au fur et à mesure que le produit prenait forme. Ce sentiment était à son comble une fois le produit terminé. Ce produit permettait aussi d'avoir l'impression d'être impliqué dans la compagnie, de participer à la réalisation.

*"on a hâte, on est content de faire ça parce que l'on sait que cela donne un produit puis que on est impliqué dans la compagnie, il y avait vraiment comme une fierté alors la relation a évolué, je dirais puis à la fin c'était vraiment". (Natacha)*

Pour Hélène, le travail auprès de l'expert de contenu représente une expérience plaisante. Hélène retire une satisfaction et une fierté lorsqu'elle se rend compte de la transformation professionnelle de son expert de contenu. Ainsi, lors de ses échanges, elle s'est rendue compte de la transformation professionnelle de l'expert qui a intégré des notions pédagogiques. Le fait de transmettre son savoir à l'expert, représente un certain accomplissement pour elle.

*"à ça oui, je peux dire à la fin de la collaboration puisqu' en même temps c'est une personne qui donne de la formation ce qu'elle a dit c'est qu'elle partagerait son expérience avec ses collègues parce qu' en tant que formatrice, elle a appris des atouts pédagogiques, elle a compris les impacts du mode pédagogique autour d'un cours, elle a compris l'importance de l'évaluation surtout que cela fait partie intégrante de la formation. Sans évaluation, on ne peut pas considérer que l'apprenant a .. avoir l'assurance qu'il a assimilé le contenu. Donc pour moi, je trouve que c'est une très bonne collaboration qui a été enrichissante lorsque l'expert de contenu dit qu'il a appris des choses, alors que je suis là pour apprendre de lui". (Hélène)*

### **La signification du phénomène**

Pour arriver à identifier la signification du phénomène j'ai eu recours à la technique de la variation libre et imaginative mais surtout à l'intuition. Pour illustrer cette intuition, imaginons que chaque sous thème représente une étoile dans le firmament et que toutes ces étoiles sont reliées entre elles et que ces liens nous sont donnés par un nomment d'unité lorsque l'on aperçoit la constellation qu'elles forment. La découverte de la constellation par un nomment d'unité est identique à l'intuition de la signification du phénomène.

À partir des thèmes et des sous thèmes identifiés, j'ai dégagé a signification de cette expérience dans les termes suivants: **"un voyage d'équipe obligatoire, fascinant,**

**planifié mais imprévisible, comportant une dimension affective importante, remplie de dilemmes, de paradoxe et de conflits, permettant de se réaliser sur le plan professionnel."**

Il s'agit d'un voyage d'équipe, car la contribution de l'expert est indispensable puisque le but du voyage est d'explorer son monde de connaissances. Ce voyage est obligatoire, car il est impossible de réaliser une conception sans l'intervention de l'expert. Ce voyage est fascinant, car il permet au concepteur d'accéder de façon accélérée à un monde de connaissances incroyables. Ce voyage est planifié, car le concepteur doit considérer et surtout respecter les obligations administratives liées à son projet. Par contre, ce voyage tout en étant planifié est imprévisible, car les obligations administratives du projet sont elles-mêmes soumises à des obligations administratives supérieures, soient les obligations de l'expert et de l'organisation.

Lors de leurs expériences, les concepteurs pédagogiques vivent des émotions très intenses. Il s'agit aussi d'un voyage rempli de dilemmes, car le concepteur doit accepter d'une part la dépendance pour atteindre son autonomie professionnelle et d'autre part, de vivre des émotions à la fois négatives et positives dans les mêmes expériences. Ce voyage comporte aussi un paradoxe, c'est-à-dire une double contrainte à l'égard de l'expert qui envoie des messages sur sa disponibilité et sur son indisponibilité. Enfin, ce voyage est rempli de conflits puisque les concepteurs sont responsables de la médiation

entre les apprenants et les obligations administratives. Ils vivent aussi des ambiguïtés au niveau de leurs rôles.

### **Différences entre les participants**

Sur plusieurs points et de façon significative, les concepteurs pédagogiques vivent de façon similaire leurs expériences de travailler avec des experts de contenu. Par contre, certains aspects de ces expériences se sont avérés être vécus de façon différente chez nos participants. Dans cette section, je ferai ressortir les différences au niveau des expériences des six participants et je formulerai quelques raisons pour expliquer ces différences.

L'analyse du Tableau 18 permet de faire ressortir plusieurs différences.

Dans le cas de Mathieu, certaines particularités peuvent être identifiées. Premièrement, la reconnaissance du statut de l'expert, la négociation sur le contenu, la réalisation professionnelle, les obligations administratives ainsi que la prédominance de l'expert, sont des sous thèmes plus fréquents. Il faut aussi mentionner que Mathieu a insisté aussi sur la nécessité pour un concepteur de développer sa débrouillardise et de prendre les moyens nécessaires pour obtenir les informations indispensables à la conception.

Pour réaliser une conception de qualité, il est important que le concepteur pédagogique ait une vision d'ensemble du projet afin d'intégrer un fil conducteur, et de soutenir l'intérêt des apprenants. Sans cette vision d'ensemble, le produit risque d'être un agencement de

morceaux disparates. Pour avoir cette vision d'ensemble, il faut que le concepteur puisse décider de la conception sans avoir à se faire valider par d'autres personnes.

Ces différences au niveau des expériences de Mathieu peuvent s'expliquer par le fait que Mathieu est un jeune concepteur pédagogique et qu'il a travaillé surtout dans le cadre de projet d'implantation de systèmes informatiques .



Tableau 18

Fréquence des sous thèmes selon les participants

Thèmes	Sous thèmes	Mathieu	Réal	Anne	Louis	Natacha	Hélène	Total	%
Définition de la relation	Travail d'équipe	5	3	2	2	1	5	18	5,6%
	Responsabilités professionnelles	8	7	7	9	7	10	48	15%
Identité professionnelle	Reconnaissance du statut de l'expert	12	1	0	3	3	4	23	7,5%
	Reconnaissance du statut du concepteur	0	10	5	8	0	8	31	9,6%
	Identité du concepteur	5	2	0	0	0	1	8	2,5%
	Négociation sur le contenu	7	2	1	1	0	2	13	4%
Négociation	Prédominance de l'expert	12	6	3	11	7	4	43	13%
	Prendre soin de l'expert	6	8	6	4	4	3	31	9,6%
	Appui administratif	1	2	0	3	2	1	9	2,8%
Satisfaction professionnelle	Réalisation professionnelle	10	1	3	2	1	1	18	5,6%
	Développement professionnel	0	3	0	3	1	1	8	2,48%
Médiation	Représenter l'apprenant	3	4	1	3	2	1	14	4,35%
	Obligations administratives	7	1	1	5	1	1	16	4,97%
Dimension affective	Émotions négatives	3	5	5	1	12	0	26	8%
	Émotions positives	4	1	6	0	2	3	16	4,97%
Total		83	56	40	55	43	45	332	100%

Dans le cas de Réal, il y a plusieurs différences importantes. Le sous thème "Reconnaissance du statut du concepteur" a une fréquence très élevée. Le sous thème "Développement professionnel" est un autre sous thème plus fréquent chez Réal. Ces différences peuvent s'expliquer par le fait que Réal, étant un concepteur d'expérience, (plus de vingt ans d'expérience) est davantage préoccupé par son statut professionnel. Il faut aussi souligner que la fréquence des émotions négatives par rapport à celle des émotions positives, est beaucoup plus élevée chez Réal.

Dans le cas d'Anne, les différences sont importantes pour sur la "reconnaissance du statut de l'expert" et "l'appui administratif". Pour ces deux sous thèmes, la fréquence est zéro. Pour la "reconnaissance du statut de l'expert", il est possible qu'Anne a reconnu sans se questionner le statut de ces experts. En ce qui concerne l'appui administratif lors de l'entrevue, Anne a souligné à plusieurs reprises qu'elle appréciait s'organiser et relever les défis en ayant recours au minimum à l'expert de contenu. Cette attitude fait peut-être qu'elle n'a pas eu besoin d'avoir recours à des appuis administratif.

Comme pour Réal, Louis se distingue par la fréquence du sous thème "Prédominance de l'expert de contenu" ainsi que du sous thème "Reconnaissance du statut du concepteur". Ces particularités de Louis peuvent s'expliquer par le fait que celui-ci a décrit une expérience avec un expert de contenu de haut niveau. Le fait de travailler avec un expert de contenu de haut niveau peut amplifier le sous thème "prédominance de l'expert de contenu". En travaillant dans différents contextes, Louis doit continuellement intervenir

pour voir reconnaître son statut de concepteur. Pour Natacha, la principale différence se situe au niveau du sous thème "Émotions négatives". Les émotions négatives vécues sont essentiellement reliées à la difficulté de comprendre le contenu de formation. Cela s'explique par le fait que Natacha a décrit deux expériences dans des domaines très pointus et très techniques. Elle a donc vécu un stress intense en oeuvrant dans des champs de connaissances qu'elle ne connaissait pas.

Finalement, en ce qui concerne Hélène, il y a peu de différences majeures au niveau des fréquences des sous thèmes. La seule différence mineure est la fréquence du sous thème émotions négatives. Hélène a décrit aucune émotion négative par rapport à ses expériences. Cela peut s'expliquer par le fait qu'elle est une conceptrice d'expérience qui gère plus facilement ses émotions négatives ou par le fait qu'elle provient d'une culture européenne où l'expression de ses émotions est plus restreinte.

Il est intéressant de souligner que les relations professionnelles de Mathieu, Réal, Anne, Natacha et Hélène ont débordé le cadre du projet de conception et qu'ils ont développé avec les experts de contenu des amitiés à long terme ce qui ne fût pas le cas pour Louis. Il faut aussi souligner que Mathieu, Réal et Hélène ont travaillé sur des conceptions de formation qui devaient être animés par les experts de contenu. Réal, Mathieu et Hélène ont donc joué le rôle de "coach" auprès des experts concernant la diffusion des cours.

Pour terminer, l'analyse du tableau 19 permet de mettre en relief que les sous thèmes les plus importants en terme de fréquence sont "responsabilités professionnelles", "la prédominance de l'expert", "prendre soin de l'expert", et "reconnaissance du statut du concepteur" représentant respectivement 15%, 13%, 9,6% et 9,65 de l'ensemble des unités de signification identifiés.

## **CHAPITRE V DISCUSSION**

### **Discussion des résultats**

À partir de la recension des écrits, j'ai conclu que ma recherche est unique et innovatrice si l'on considère d'une part le sujet traité et d'autre part la méthodologie utilisée. En effet, aucune étude n'a eu comme objectif de décrire et de comprendre la signification que les concepteurs pédagogiques donnent à leurs expériences de travailler avec des experts de contenu. Par contre, certains résultats des recherches présentées au chapitre sur la recension des écrits peuvent jeter un éclairage sur les thèmes et sous thèmes identifiés. De plus, j'ai identifié certaines théories psychosociales qui viennent dans une certaine mesure faire écho à mes résultats et proposer d'autres avenues de réflexion. Dans les prochains paragraphes, je présente chacun des thèmes proposés en considérant les résultats des recherches antérieures ainsi que certains modèles théoriques.

#### **Définition de la relation**

Dans ce thème, j'ai identifié comme sous thèmes le travail d'équipe, et les responsabilités professionnelles. Il est intéressant de constater que les résultats de la recherche de

Roberts et collaborateurs (1994) soulignent la nécessité pour les concepteurs pédagogiques et les professeurs de se rencontrer et de discuter afin de définir clairement leurs rôles et responsabilités mutuelles avant de débiter un projet de conception. Les résultats de cette recherche confirment l'importance des sous thèmes travail d'équipe et responsabilités professionnelles.

L'importance du sous thème travail d'équipe s'explique par la fait que selon St-Arnaud (1997), il est exceptionnel qu'une interaction débute d'emblée dans une structure de coopération. Une interaction débute normalement avec une structure de pression ou avec une structure de service (Figure 14)

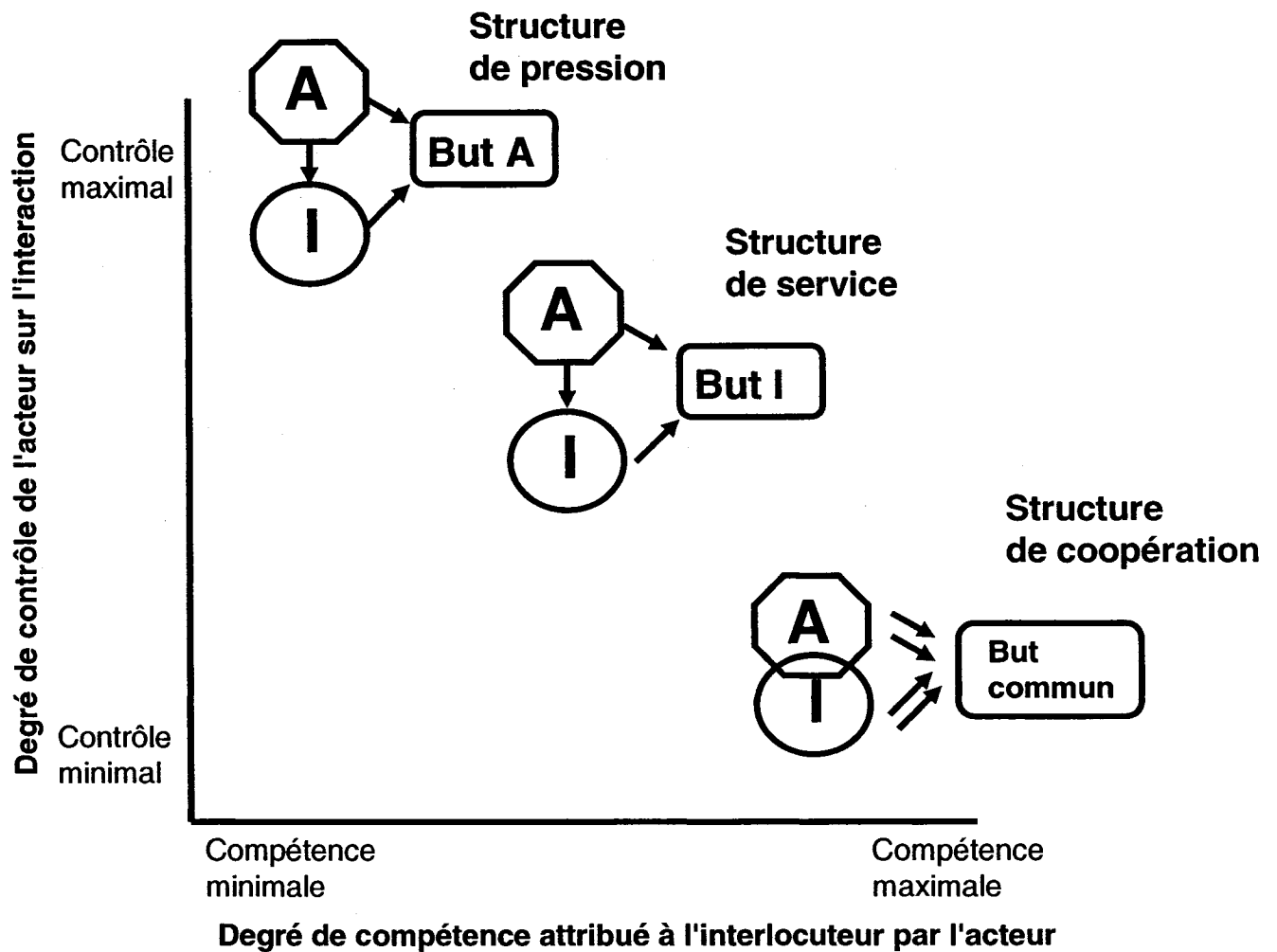
À la Figure 14, la lettre **A** représente l'acteur, c'est-à-dire celui qui initie l'interaction et la lettre **I** représente l'interlocuteur. Pour notre recherche, l'acteur représente le concepteur et l'interlocuteur représente l'expert de contenu.

Dans le cadre de projet de conception pédagogique, la structure de départ serait une structure de pression si le concepteur pédagogique contrôle à la fois le but et le processus qui permettront d'atteindre la but imposé par le concepteur. La structure de départ serait une structure de service si c'est l'interlocuteur qui détermine le but visé.

Dans la structure de coopération, les deux partenaires exercent un contrôle bilatéral autant sur le processus de l'interaction que sur le but à atteindre.

Figurer 14:

Structures de la relation acteur - interlocuteur



Pour St-Arnaud (1997) , le maximum d'efficacité est atteint lorsqu'on réussit à établir et à maintenir une relation de coopération. Les sous thèmes "travail d'équipe", ainsi que "reconnaissance du statut de l'expert" et "prédominance de l'expert" sont très importants si

l'on considère que selon Hart et Rossett (2000). Il arrive souvent que les experts de contenu refusent de collaborer à des projets de conception pédagogique pour ne pas perdre la position privilégiée qu'ils détiennent dans l'organisation.

Cette nécessité de définir la relation, soit les responsabilités professionnelles, fait ressortir clairement le problème de l'ambiguïté de rôles. Katz et Kahn (1978) définissent l'ambiguïté de rôles comme étant l'incertitude sur ce que doit accomplir une personne dans un rôle. Ces auteurs rapportent que les conséquences pour une personne de vivre une ambiguïté de rôle sont: une faible satisfaction au travail, une forte tension et une faible confiance en soi.

### **Identité professionnelle**

Ce thème est composé de trois sous thèmes. Le premier est la reconnaissance du statut de l'expert. Vallerand et Sénécal (1994) soulignent que le concept de statut renvoie précisément aux différences relativement stables de prestige, de domination ou de maîtrise entre les membres d'un groupe. Le statut est l'une des composantes de la structure d'un groupe, les autres composantes étant les rôles et les normes. L'acceptation des composantes de la structure d'un groupe par un individu constitue la socialisation organisationnelle. En remettant en question le statut d'une personne comme l'expert de contenu, le concepteur pédagogique remet en cause intérieurement (et parfois ouvertement) certaines normes de l'organisation. Cette remise en cause du statut de



l'expert de contenu, même si elle reste personnelle, peut engendrer chez le concepteur pédagogique des tensions internes importantes puisqu'il refuse certaines valeurs et normes de l'organisation.

Le deuxième sous thème est la reconnaissance du statut du concepteur. Pour plusieurs de nos participants, il était important de faire reconnaître leur statut. L'importance de faire reconnaître son statut de concepteur pédagogique dépend selon Pitlik (1995) du type de loyauté envers les modèles de design pédagogique. Ainsi, le puriste désire être considéré comme un égal, ce qui l'amène à justifier continuellement son existence et à défendre son statut.

La théorie de l'équité permettrait d'expliquer le comportement des concepteurs pédagogiques qui insistent pour faire reconnaître leur statut social. Selon la théorie de l'équité, les gens cherchent à atteindre une certaine justice dans leurs relations avec autrui et se sentent affligés quand ils font face à l'injustice sociale (Vallerand et Sénécal, 1994).

Pour conclure sur ce sous thème, il faut souligner que d'un côté, la reconnaissance du statut de l'expert de contenu est accordé par l'organisation et reconnu par le concepteur pédagogique dès le début du projet. Lors du déroulement du projet, le concepteur pédagogique confirme si le statut reconnu à l'expert de contenu est justifié. Par contre, il est très difficile pour le concepteur de dénier le statut que l'organisation accorde à l'expert. De l'autre côté, la reconnaissance du statut du concepteur pédagogique n'est pas accordé a

priori. Le concepteur doit démontrer, justifier et prouver qu'il a droit au statut d'expert pédagogique. Donc d'un côté, le statut de l'expert est donné tandis que celui du concepteur est acquis.

Le troisième sous thème est l'identité du concepteur. Le concepteur pédagogique en réalisant son travail acquiert dans certaines proportions les connaissances de l'expert de contenu avec lequel il travaille. Cette transformation de l'identité professionnelle du concepteur est d'autant plus marquée s'il réalise plusieurs projets de conception dans le même domaine de connaissance. Il peut devenir difficile au concepteur de définir son identité professionnelle puisqu'il est plus qu'un concepteur pédagogique, mais il n'est pas non plus un expert de contenu.

Cette situation a un impact direct sur la gestion des champs de compétences dans une relation et sur le phénomène d'ingérence. St Arnaud (1997) insiste sur la nécessité que les partenaires dans une interaction professionnelle se reconnaissent mutuellement un champ de compétence par rapport à un but visé. Il définit la compétence comme ce qui confère à une personne le droit et la possibilité de juger et de décider en certaines matières.

L'ingérence se produit lorsqu'un des partenaires ne respecte pas le champ de compétence de l'autre. En changeant son identité professionnelle, le concepteur pédagogique risque de créer des problèmes importants avec son expert de contenu soit ceux de l'ingérence.

## Négociation

Le sous thème négociation sur le contenu permet de faire ressortir que les champs de compétences entre les deux intervenants ne sont pas exclusifs. Il y a un chevauchement entre le champ de compétences du concepteur et celui de l'expert surtout dans le cas de projets de formation qui sont échelonnés sur plusieurs mois et dans lesquels l'expert de contenu est responsable de la diffusion de la formation.

Le thème sur la négociation permet de faire ressortir le déséquilibre au niveau du pouvoir entre les deux acteurs. Il est possible d'expliquer la prédominance de l'expert en distinguant les trois types de pouvoirs: le pouvoir d'autorité, le pouvoir d'expertise et le pouvoir personnel (St Arnaud ,1997). L'expert de contenu possède évidemment le pouvoir d'expertise et peut aussi avoir le pouvoir personnel. Le concepteur pédagogique ne dispose très souvent que du pouvoir personnel. Il faut aussi souligner que le concepteur pédagogique a souvent la responsabilité de la gestion du projet de conception sans toutefois avoir le pouvoir d'autorité. Il est donc responsable de la réalisation du projet sans toutefois avoir l'autorité, par exemple, du choix de l'expert de contenu. Pour faire face à cette situation, le concepteur pédagogique doit faire intervenir un représentant de la ligne hiérarchique.

Le sous thème "Prendre soin de l'expert" permet de faire ressortir que le mode affectif dans le travail avec l'expert de contenu est primordial et qu'il ne doit pas être négligé. St

Arnaud (1997) souligne que dans une interaction professionnelle entre un acteur et un interlocuteur, il est important de distinguer chez l'interlocuteur deux modes:

- Le mode rationnel qui comprend tous les processus cognitifs: "c'est le domaine de la pensée, du raisonnement, de la délibération avec soi-même, de l'analyse et du raisonnable";
- Le mode affectif qui comprend tous les processus socio émotifs: "c'est le domaine des émotions, du ressenti, des sentiments, de l'irrationnel, des affects".

Ce sous thème fait ressortir qu'il est indispensable que le concepteur pédagogique s'occupe du mode affectif, car pour un expert de contenu la participation à un projet de conception pédagogique peut représenter une expérience difficile. La première raison qui explique pourquoi le concepteur pédagogique prend soin de l'expert est que dans les situations difficiles, lorsque les partenaires d'une relation se préoccupent exclusivement du contenu à traiter et qu'ils ne portent aucune attention à leur façon de procéder ou de communiquer, des obstacles ne tardent pas à surgir (St Arnaud; 1997).

Une deuxième raison est la nécessité pour le concepteur pédagogique d'obtenir des informations "riches" de la part de l'expert de contenu et non pas seulement des banalités ou des généralités. Une troisième raison qui permet d'expliquer pourquoi un concepteur pédagogique prend soin de son expert de contenu est de s'assurer que ce dernier vivra

cette expérience de façon positive. Finalement, en prenant soin de son expert de contenu, il s'assure d'éviter des conflits potentiels.

Pour terminer ce sous thème, je dois souligner que la présence du dernier sous thème "appui administratif" s'explique si l'on considère le déséquilibre de pouvoir entre l'expert de contenu et le concepteur pédagogique. Dans leur livre "Comment réussir une négociation", Fisher et Ury (1981) identifient trois situations difficiles pour un négociateur;

- La partie adverse est manifestement plus puissante;
- La partie adverse refuse de jouer le jeu;
- La partie adverse triche ou a recours à des moyens déloyaux.

Pour faire face à la première situations Fisher et Ury (1981) suggèrent de développer une meilleure solution de repli. Dans la situation des concepteurs, cette meilleure solution de repli est de faire intervenir la ligne hiérarchique afin de rééquilibrer le pouvoir avec l'expert.

### **Satisfaction professionnelle**

Ce thème comprend deux sous thèmes: réalisation professionnelle et développement professionnel. Le sous thème réalisation professionnelle est particulièrement intéressant

car il permet de mettre en lumière un dilemme dans le travail du concepteur pédagogique.

En effet, celui-ci, pour réaliser son travail de conception, doit développer une autonomie qu'il n'est possible d'atteindre que s'il accepte une dépendance vis-à-vis de l'expert de contenu. Donc, plus le concepteur accepte sa dépendance, plus il obtiendra l'autonomie nécessaire à sa conception. Il est important de souligner que la formation conçue (le produit final du projet de conception), grâce à la collaboration de l'expert de contenu, représente en quelque sorte pour le concepteur pédagogique sa carte de visite ou son "bébé". C'est à travers ce "bébé" que le concepteur se réalise et obtient une satisfaction professionnelle.

### **Médiation**

Les résultats de la recherche réalisée par Allen (1996) confirment que les concepteurs pédagogiques s'attribuent le rôle de représentant de l'apprenant, c'est-à-dire que le concepteur défend les intérêts des apprenants en analysant le matériel produit à travers les yeux de ceux-ci.

Le deuxième rôle que les concepteurs pédagogiques s'attribuent est celui de représentant des obligations administratives. Ces deux rôles entrent en conflit. Katz et Kahn (1978) définissent un conflit de rôle comme l'occurrence simultanée de deux ou plusieurs attentes qui ne peuvent pas être conciliées. Les conséquences du conflit de rôles et de

l'ambiguïté de rôles sont très similaires: une faible satisfaction au travail, une forte tension et une faible confiance en soi.

### **Dimension affective**

Ce thème a mis en lumière deux aspects: les émotions négatives et positives. Les résultats de la recherche de Pitlik (1995) confirment que les concepteurs pédagogiques vivent des émotions négatives comme la confusion, la méfiance et la frustration.

Comment expliquer que les concepteurs pédagogiques vivant des émotions négatives lors de leurs interactions avec les experts adoptent des comportements de relation d'aide ?

Pour répondre à cette question, Cialdini et ses collègues (1987, cité dans Vallerand et Sénécal (1994), ont proposé le modèle du soulagement des émotions négatives. Selon ce modèle, les concepteurs pédagogiques aident des experts afin d'éliminer les émotions négatives qu'ils peuvent ressentir à les voir souffrir. Le fait d'aider les autres amène les gens à éprouver des émotions positives, le comportement d'aide sera alors adopté en vue de faire disparaître les émotions négatives par le biais d'émotions positives.

Le travail auprès d'un expert représente une expérience affective intense si l'on considère les émotions vécues par les concepteurs pédagogiques: frustration, confusion et fierté.

Cette intensité s'explique par le fait que le travail avec des experts engendre une double contrainte. Bateson (1972) définit la double contrainte comme une situation de

communication où un individu reçoit à la fois deux injonctions contradictoires telles que: s'il obéit à l'une, il est forcé de désobéir à l'autre. Les éléments indispensables pour constituer une situation de double contrainte sont les suivants:

- Deux personnes ou plus;
- Une expérience répétée, c'est-à-dire une expérience dont la répétitivité fait que la double contrainte revient avec régularité dans la vie de la "victime";
- Une injonction négative primaire. Celle-ci peut prendre deux formes: "Ne pas faire ceci ou je te punirai" ou "Si tu ne fais pas ça, je te punirai."
- Une injonction secondaire qui contredit la première à un niveau plus abstrait tout en étant, comme elle, renforcée par la punition ou par certains signaux menaçant la survie. Cette injonction secondaire est plus difficile à décrire premièrement parce qu'elle est transmise par des moyens verbaux (attitudes, gestes, ton de la voix, actions significatives, implications cachées dans les commentaires verbaux) et deuxièmement parce qu'elle peut se heurter à l'un des éléments de l'interdiction primaire.
- Une injonction négative tertiaire qui interdit à la victime d'échapper à la situation.

Finalement, Bateson (1972) souligne il n'est pas nécessaire que ces éléments se trouvent réunis au complet lorsque la "victime" a appris à percevoir son univers sous la forme de double contrainte.



Si l'on considère la situation des concepteurs pédagogiques, c'est exactement ce qu'ils vivent avec l'expert de contenu. L'injonction négative primaire est: "si tu ne comprends pas rapidement, je ne serai pas disponible pour répondre à tes questions". L'injonction secondaire est: "ne doute pas de ma disponibilité et de mon implication dans le projet de conception". L'injonction négative tertiaire est: "tu ne peux pas finaliser le projet de conception sans mon aide". Ainsi, le concepteur reçoit le message qu'il peut déranger l'expert pour obtenir des informations. Il reçoit aussi le message qu'il doit s'assurer de comprendre rapidement le contenu pour déranger le moins possible l'expert pour des banalités. Ainsi, l'expert envoie le message qu'il est disponible pour répondre aux questions du concepteur en même temps qu'il envoie le message qu'il ne veut pas être dérangé pour des banalités. Le Tableau 19 résume la situation de la double contrainte pour le concepteur pédagogique.

Pour terminer, il est intéressant de souligner que selon Bateson (1972), l'effet de la double contrainte sera le développement chez la personne qui la subit le développement de symptômes de schizophrénie.

La discussion des thèmes et des sous thèmes a permis de faire ressortir des aspects essentiels dans l'expérience du concepteur pédagogique. Les principaux aspects discutés sont les tensions, les dilemmes et la double contraintes liés à cette expérience. Les tensions sont élevées car le concepteur pédagogique est au prise avec des conflits et des ambiguïtés de rôles, des tensions interne (statut de l'expert), des injustices sociales

Tableau 19

Situation de la double contrainte pour le concepteur pédagogique

Éléments indispensable	Illustration situation du concepteur pédagogique
Deux personnes ou plus	Le concepteur (la victime) est en relation avec l'expert de contenu
Une expérience répétée	Le concepteur pédagogique doit rencontrer à plusieurs reprises l'expert de contenu
Une injonction négative primaire	"si tu ne comprends pas rapidement, je ne serai pas disponible pour répondre à tes autres questions"
Une injonction secondaire	"ne doute pas de ma disponibilité et de mon implication dans le projet de conception"
Une injonction négative tertiaire	tu ne peux pas finaliser le projet de conception sans mon aide

(théorie de l'équité) et des responsabilités sans autorité. Les dilemmes sont importants dans les expériences du concepteur. Le premier dilemme est celui d'accepter la dépendance vis-à-vis l'expert de contenu pour atteindre son autonomie. Un deuxième dilemme est de vivre à la fois des émotions négatives et positives dans la même

expérience. La double contrainte est reliée aux message contradictoire que l'expert de contenu envoie au concepteur: "je suis disponible, mais ne me dérange pas pour rien".

Finalement, une difficulté pour les concepteurs est d'accepter de consacrer temps et énergie autant au mode affectif qu'au mode rationnel. En effet, le concepteur peut avoir l'impression qu'en s'occupant directement du mode rationnel, il sera plus efficace alors que cela n'est pas le cas. Le concepteur pédagogique doit accepter de consacrer temps et énergie à la dimension affective afin d'être productif. En voulant aller trop rapidement au mode rationnel et en négligeant le mode affectif, il risque de ne pas être efficace dans ses interactions.

## CONCLUSION

Dans cette recherche, notre but était essentiellement de décrire et de comprendre la signification de l'expérience des concepteurs pédagogiques qui travaillent avec des experts de contenu, ce qui est très différent du but poursuivi par les sciences de la nature qui est celui de l'explication.

La phénoménologie d'Husserl et la méthodologie développée par Giorgi ont inspiré cette étude du domaine de l'éducation. Cette approche a permis d'obtenir un aperçu de l'expérience complexe et unique des concepteurs pédagogiques qui travaillent avec des experts de contenu dans le secteur corporatif. Cette recherche m'a permis d'identifier 15 sous thèmes réparties en six thèmes: la définition de la relation, l'identité professionnelle, la négociation, la réalisation professionnelle, la médiation et la dimension affective. Ces thèmes et sous thèmes facilitent la compréhension et rendent aussi plus tangible le phénomène étudié.

Cette recherche a permis de dégager la signification suivante de l'expérience des concepteurs pédagogiques: **"un voyage d'équipe obligatoire, fascinant, planifié mais imprévisible, comportant une dimension affective importante, remplie de dilemmes, de paradoxe et de conflits, permettant de se réaliser sur le plan professionnel."**

Comme chercheur, il importe que ses travaux contribuent à la production et au développement de la connaissance. Pour Richey (1998), il ne s'agit pas seulement de permettre la création de connaissances mais plutôt de s'assurer de la création de connaissances utilisables (useable knowledge). Avant de m'aventurer plus avant sur la contribution de ma recherche, je considère utile de souligner qu'il est important que le chercheur fasse preuve d'une certaine modestie par rapport à sa contribution. Le philosophe d'origine américaine, Kuhn (1983), souligne que la contribution de la majorité des chercheurs demeure minime et que les contributions majeures sont le privilège d'une minorité de chercheurs. D'ailleurs, les contributions majeures en science concernent essentiellement le développement de nouveaux paradigmes.

Il est important de conserver à l'esprit que l'évaluation de la contribution d'une recherche à la science représente un des enjeux de la lutte scientifique. Le sociologue des sciences Pierre Bourdieu (1975) démontre que l'évaluation de la contribution d'un chercheur est largement tributaire de la lutte pour l'autorité scientifique qui est une lutte irréparablement politique dont la spécificité est qu'elle oppose des producteurs qui tendent à n'avoir d'autres clients que leurs concurrents.

La contribution la plus importante de cette recherche est certainement d'avoir reconnue l'importance du travail du concepteur et démontré l'intérêt d'étudier le principal acteur concerné par les théories du design pédagogique. Le concepteur comme sujet de recherche a été trop longtemps relégué aux oubliettes. Ainsi le grand mérite de cette

recherche est de démontrer l'importance de mieux connaître et comprendre le concepteur pédagogique si les chercheurs en technologie éducationnelle veulent améliorer le domaine de la conception pédagogique.

Une autre contribution de cette recherche est d'avoir fait le lien entre la compréhension et l'explication d'un phénomène. Plusieurs penseurs et chercheurs opposent compréhension et explication alors qu'ils sont essentiellement complémentaires. En effet, comment est-il possible d'expliquer un phénomène sans l'avoir compris ? Ainsi, suite à la compréhension de l'expérience de travailler avec des experts de contenu pour les concepteurs pédagogiques, j'ai proposé quelques interprétations pour expliquer le phénomène étudié.

Une troisième contribution toute aussi signifiante est d'avoir intégrée plusieurs théories psychosociologiques pour expliquer le phénomène étudié. En effet, j'ai eu recours à plusieurs théories notamment: la théorie des rôles, la théorie de l'équité, théorie de la double contrainte, au modèle de l'interaction professionnelle et au modèle du soulagement des émotions négatives. L'explication proposée est donc plus riche car elle ne se contraint pas au départ à une théorie spécifique mais débouche sur l'intégration de différentes théories explicatives qui mettent en valeur la complexité du phénomène que j'ai étudié.

Finalement, la dernière contribution de cette recherche est d'avoir pu formuler au terme de cette étude plusieurs recommandations (voir section suivante) qui permettront éventuellement de comprendre la signification que les concepteurs pédagogiques ont de

leurs expériences de travail avec des experts de contenu et, je souhaite améliorer voire transformer leur expérience. En outre, en implantant ces recommandations, je crois sincèrement que la dimension très affective et plus spécifiquement les émotions négatives associées à ces expériences seront grandement atténuées, parce que mieux comprises par les concepteurs pédagogiques.

## **Recommandations**

Dans cette section, je formulerai plusieurs recommandations qui sont regroupées en trois catégories: les recommandations pour les concepteurs pédagogiques, les recommandations pour les gestionnaires et les recommandations pour la recherche.

### **Recommandations aux concepteurs pédagogiques**

Les résultats de cette étude offrent des pistes pour l'élaboration d'interventions permettant de guider la pratique du concepteur pédagogique qui œuvre dans le milieu corporatif.

Recommandation 1: Le concepteur pédagogique devrait transmettre au gestionnaire ses attentes vis-à-vis de l'expert de contenu avant que celui-ci soit sélectionné. Cette recommandation découle directement du sous thème responsabilités professionnelles.

Recommandation 2: Le concepteur pédagogique devrait demander d'être impliqué lors de la sélection de l'expert de contenu par le gestionnaire. Cette recommandation découle directement du sous thème reconnaissance du statut de l'expert.



Recommandation 3: Dès le début du projet, il est important que le concepteur pédagogique définisse, en présence d'un représentant de la gestion, ses attentes sur le fonctionnement de l'équipe de travail ainsi que sur ses responsabilités et celles de l'expert de contenu. Cette recommandation découle directement du sous thèmes responsabilités professionnelles et travail d'équipe.

Recommandation 4: Le concepteur devrait demander au gestionnaire d'avoir une certaine autorité concernant la réalisation du projet lorsqu'il est responsable de la livraison du produit; Cette recommandation découle directement des sous thèmes responsabilités professionnelles et obligations administratives.

Recommandation 5: Le concepteur pédagogique devrait recevoir une formation sur la gestion du stress. Cette recommandation découle directement des sous thèmes émotions négatives et obligations administratives. Nous avons vu que dans le cadre de son travail, le concepteur vit des situations stressantes autant avec l'expert de contenu que les autres intervenants. Cette formation devrait comprendre les thèmes suivants:

- Compréhension du phénomène du stress au travail et de l'épuisement professionnel;
- Évaluation et analyse de sa capacité personnelle de faire face au stress ;
- Stratégies d'adaptation au stress: stratégies créatives: (gestion du temps et balisage des relations), stratégies réactives (gestion des réactions émotionnelles, méthode

de l'hypoventilation, méthode de l'attention dirigée; stratégies proactives; restructuration cognitive, cadrage existentiel).

**Recommandation 6:** Le concepteur pédagogique devrait recevoir une formation sur l'intelligence émotionnelle afin de pouvoir identifier les émotions vécues et les gérer adéquatement. Cette recommandation découle directement du sous thème émotions négatives. Cette formation devrait aborder les thèmes suivants:

- La gestion de soi;
- La gestion des relations.

**Recommandation 7:** Le concepteur pédagogique devrait recevoir une formation sur l'interaction professionnel. Cette recommandation découle directement des sous thèmes responsabilités professionnelles et reconnaissance et travail d'équipe. Cette formation devrait aborder les thèmes suivants:

- Définition de l'efficacité dans l'interaction;
- L'autorégulation;
- Le partenariat;
- Le principe d'alternance des stratégies (réception, facilitation, entretien et d'information);
- la concertation;

- La non ingérence;
- La responsabilisation.

### Recommandations pour les gestionnaires

Les résultats de cette étude offrent des pistes pour l'élaboration d'interventions permettant de guider la pratique des gestionnaires qui sont impliqués dans les projets de conception pédagogique.

Recommandation 1: Il semble que le choix de l'expert de contenu s'avère fondamental pour les concepteurs pédagogiques. De ce fait, je suggère aux gestionnaires d'accorder une attention particulière à la sélection des experts de contenu qui auront à travailler avec des concepteurs pédagogiques. Il serait même souhaitable que le concepteur pédagogique soit impliqué dans la sélection de l'expert de contenu.

Recommandation 2: Comme la définition de la relation est un thème important, je recommande que le gestionnaire (demandeur) et le client participent à une première rencontre avec le concepteur pédagogique et l'expert. Le but de cette première rencontre serait de clarifier les responsabilités de chacun, le fonctionnement de l'équipe ainsi que les attentes de chacun.

Recommandation 3 Le gestionnaire responsable du projet doit s'assurer que le concepteur pédagogique et l'expert de contenu ont le pouvoir de prendre les décisions relatives à la conception du produit sans faire intervenir d'autres personnes pour valider le contenu. Cela permettrait au projet d'avancer plus vite et surtout de permettre au concepteur de consacrer plus de temps à la conception et non pas à la recherche d'information.

Recommandation 4: Cette recommandation découle directement du sous thème prédominance de l'expert. Lors de la planification du projet, il est essentiel que le gestionnaire dégage l'expert de contenu surtout au début de la conception car à ce moment, le concepteur est complètement dépendant de l'expert. Par contre, au fur et à mesure de l'avancement du projet, le concepteur développe son autonomie et a besoin de moins d'encadrement. Donc, au lieu de prévoir le même temps de présence de l'expert à chacune des phases d'analyse, de conception, de réalisation et de validation, il faut prévoir plus de temps lors de la phase de conception (Tableau 20). Par contre, il est important que l'expert soit impliqué à la phase d'analyse pour participer à l'orientation du projet dès le début.

Finalement, il est essentiel que l'expert soit présent à chacune des phases pour différentes raisons, notamment, pour que celui-ci développe un sentiment d'appartenance au projet et qu'il expérimente le produit final.

Tableau 20

Recommandations sur la répartition du temps de l'expert de contenu

Phase	Analyse	Conception	Réalisation	Validation
Répartition du temps	15%	45%	25%	15%

Recommandations pour les chercheurs

Les résultats de cette étude offrent des pistes pour l'élaboration d'interventions permettant de guider la recherche concernant l'étude de l'expérience vécue par les concepteurs ainsi que les experts dans le cadre de projets de conception pédagogique.

Recommandation 1: Il serait intéressant de mener une recherche portant sur la signification de l'expérience pour les experts de contenu de travailler avec les concepteurs pédagogiques. Cela permettrait de comparer les deux types de signification et d'apporter un approfondissement à l'étude de ce phénomène d'interaction.

Recommandation 2: De plus, il serait opportun d'étudier la perspective du concepteur pédagogique qui travaillent avec des experts de contenu dans le milieu académique afin d'explorer si la signification diffère selon le milieu .

Recommandation 3: Ma recherche s'inscrit dans le cadre théorique des Recherches Logiques. Il serait intéressant que cette recherche soit reprise et réalisée dans le cadre théorique des Idées directrices (référence au Tableau 2.1). Selon les derniers écrits de Husserl, l'étude des phénomènes purs devrait révéler des informations plus riches.

Recommandation 4: Il serait intéressant de développer la recherche phénoménologique en technologie éducative en analysant les recherches qui ont été effectuées dans les domaines suivants: la psychologie expérimentale phénoménologique, la phénoménologie psychosociale de David Katz, la conception de la phénoménologie expérimentale selon Michotte, l'intersubjectivité dans la perspective éthologique (Thinès, 1977).

Recommandation 5: Dans le cadre de prochaines recherches en phénoménologie, il serait important que les chercheurs en éducation s'associent avec un professeur de philosophie, spécialisé dans l'œuvre de Husserl, pour s'assurer de la compréhension des principaux concepts de la phénoménologie husserlienne.

Recommandation 6: Lors de discussions informelles avec le professeur Fisette, il m'est apparu intéressant de reconsidérer, après plus de vingt ans d'application, la méthodologie de recherche développée par Giorgi afin de s'assurer que cette méthodologie.

Pour terminer, il est important de garder à l'esprit les limites reliées aux résultats de cette recherche. Ils ne sont valables que pour la situation explorée, soit les interactions

professionnelles entre les concepteurs pédagogiques et les experts de contenu dans le cadre de projets de conception en milieu corporatif.

## BIBLIOGRAPHIE

AECT 1996. *Handbook of Research for Educational Communication and Technology*. Association for Education , Communications and Technology.

Allen, M.1996. A profile of Instructional Designers in Australia. *Distance Education*, Vol. 17, No. 1, p.7-32.

Andrews, D. et L. Goodson (1980). A comparative analysis of models of instructional design. *Journal of Instructional Development*, Vol. 3, No 3, p. 2-16

Argyris, C.1980. *Inner Contradictions of Rigorous Research*. Boston: Academic Press.

Argyris, C. et Schön, D. 1974. *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey Bass, 224 p.

Armstrong, J.B., et T. M. Sherman.1988. How SME's can ensure good ID. *Performance and Instruction*, vol. 27, no, 4, p.13-18.

Atchison, B. J.1996. *Roles and competencies of instructional design as identified by expert instructional designers*. Thèse de doctorat, Détroit, Wayne State University Detroit. 155 p.

Austenfeld, R.B., 1988. *The extent to which instructional designers in business and industry agree with and apply the elements of instructional design prescribed by the literature*. Thèse de doctorat, Californie, University of Southern California, 168 p.

Bachelor, A. et P. Joshi. 1986. *La méthode phénoménologique de recherche en psychologie*. Québec: Les Presses de l' Université Laval.123 p.

Bader, A.S. 2000. An Analysis of Papers Published in The AECT Annual Proceedings from 1996 through 2000. *Actes du 23ième Congrès Association for Educational Communications and Technology*, Denver, Colorado, p. 1-10.

Basque, J. 1999. Les modèles de design pédagogique, texte inclut dans la documentation du Cours *Design pédagogique d'environnements d'apprentissage informatisés*, TEC 6312, Télug

Bateson, G. 1972. Vers une écologie de l'esprit, tome 2. Éditions du Seuil, 285 p.



- Bécherraz, M. 2001. *Une phénoménologie du réconfort : Expériences et significations pour la personne opérée et pour l'infirmière qui en prend soin*. Thèse de Doctorat , Montréal, Université de Montréal Faculté des Sciences Infirmières,
- Besnier, J.M. 1996. *Les théories de la connaissance*. France: Dominos, Flammarion. ,126 p.
- Bourdages, Louise. 1994. *La persistance au Doctorat, une histoire de vie*. Thèse de Doctorat, Montréal, Université de Montréal, 292 p.
- Bourdieu, P. 1975. La spécificité du champ scientifique et les conditions sociales du progrès de la raison. In *Sociologie et sociétés*, Vol. 7.No 1, mai, pp. 91-117
- Boyd, C.O. 1993. *Phenomenology: The method, In Nursing Research: A qualitative perspective*, sous la direction de P.L. Munhall et C.O Boy, p. 99-131.
- Bratton, B. 1979. The instructional development specialist as Consultant. *Journal of Instructional Development*, Winter, 3 (2), p. 2-8.
- Bratton, B. 1981. Training the instructional developments specialist to work in unfamiliar content Areas. *Journal of Instructional Development*, 4 (3), p. 21-23.
- Bratton, B. 1983. The instructional design specialist- subject matter expert relationship. *Educational Technology*, Vol.23, no. 6. p. 13-16.
- Briggs, L.J. 1984. "How Dissertations in Instructional Design Have Enriched the Research Literature". *Educational Technology*, p. 43-46.
- Briggs, L.J. 1982. How does instructional systems design differ from traditional instruction. *Educational Technology*, Vol. 22, No. 1, p.9-14
- Briggs, L.J. 1980. Thirty years of Instructional Design: One Man's Experience. *Educational Technology*, February , p. 45- 50.
- Caffarella, E.P.1999. The major themes and Trends in Doctoral Dissertation Research in Educational Technology from 1977 through 1998. Actes du 22ième Congrès de l'Association for Educational Communications and Technology , Houston p.483-490.
- Cara, C. 1999. *La méthodologie phénoménologique: une approche qualitative à découvrir*. Notes de cours Faculté des Sciences Infirmières, Université de Montréal, 30 p.
- Cara, C. 1994. *Manager's subjugation and empowerment of caring practices: a relational caring inquiry with staff nurses*. Thèse de Doctorat, Colorado, Université du Colorado, Faculté des Études Supérieures.

Carmines, E.G., et R.A. Zeller. 1989. *Reliability and validity Assessment*. Sage Series: Quantitative Applications in the Social Sciences.

Cashman, C., et P. Mc Graw. 1993. Conducting Qualitative Research in Instructional Technology: Methods and Techniques. Actes du 15ième Congrès Association for Educational Communications and Technology , New Orleans, Louisiana. p. 2- 8.

Champion, D.P., et collaborateurs. 1990. Choosing a consulting role. *Training and development Journal*, February, p. 66-69.

Cram, D. D. 1981. Designing Instruction: meeting with the SME's. *Performance and Instruction*, vol. 20, no. 4, p. 5-8.

Colaizzi , P.F. 1971. Analysis of the Learner's Perception of Learning Material at Various Phases of a Learning Process. In *Duquesne Studies in Phenomenological Psychology*, sous la direction de A. Giorgi et collaborateurs, Vol. I., p. 101-111, Pittsburgh, Duquesne University Press.

Collier, A., 1994. *Critical Realism: An Introduction to Roy Bhaskar's Philosophy*. England: Biddles Ltd , 272 p.

Cook, T.D., D.T. Campbell 1979. *Quasi experimental : Design and analysis issues for field setting*. Chicago: Rand McNally

Coscarelli, W., et J. Stonewater. 1979-80. Understanding Psychological Styles in Instructional Development Consultation. *Journal of Instructional Development*, Winter, 3 (2), 16-18, 21-22.

Cram, D.,D. 1981. Designing Instruction; Meeting with the SME. *Performance and Instruction*, Vol. 3, No. 4, p. 5-8.

Crozier, M. et E. Friedberg. 1977. *L'acteur et le système*. Paris: Éditions du Seuil, 432 p.

Curtis, R.V. et D.Nestor. 1990. Interpersonal skill-building for instructional developers. *Educational Technology Research and Development*, 38 (2), p. 51-59.

Dartigues, A.1972. *Qu'est ce que la phénoménologie*. Toulouse:Edouard Privat Éditeur, 173 p.

Dastur, F. 1993. Husserl In *La philosophie allemande de Kant à Heidegge*. Sous la direction de D. Folscheid, Presses Universitaires de France, p. 253-292

Davidove, E.A.1993. Using content experts to help produce training. *Performance and Instruction*, vol. 32, no. 3, p. 18-23.

Davies, I.K. 1975. Some aspects of a theory of advice: The management of an instructional developer-client, evaluator-client relationship. *Instructional Science*, Vol. 3, p. 351-373.

Deden-Parker, A.1979. Instructional competencies for Business and Industry Designer-Client Interactions. *Educational Technology*, 19 (5), p. 44-46

Deschamps, C. 1993. *L'approche phénoménologique en recherche*. Montréal: Guérin Universitaire. 111 p.

Deschamps, C. 1987. *L'expérience du chaos dans l'acte de création artistique. Étude phénoménologique d'un moment du processus créateur*. Thèse de Doctorat, Québec, Université Laval, Faculté des Sciences de l'Éducation, 309 p.

Dick, Walter. 1988. Working with subject specialists: a commentary on Morrison and Tesmer. *Journal of Instructional Development*, Vol. 11, No. 2, p.37-39.

Driscoll, M.P. et Dick. 1999. New Research Paradigms in Instructional Technology; An Inquiry. *Education Technology and Development & Research*, Vol. 47, No. 2, p.7-18.

Driscoll, M. et R. Robinson.1993. Qualitative Research Methods Workshops: An Introduction, Definition, Reading on Qualitative Research: An Annotated Bibliography. Actes du 15ième Congrès, *Association for Educational Communications and Technology*, New Orleans, Louisiana, p.834-847

Dubeau, R. 2001. *Signification de vivre l'asthme*. Mémoire de Maîtrise, Montréal, Université de Montréal, École des Sciences infirmières.

Eisenhart, M, et KR. Howe. 1992. *Validity in Educational Research*, In *The Handbook of Qualitative Research in Education*, sous la direction de M. LeCompte, W.L. Millroy et J. Preissle p. 643-680, Boston: Academic Press.

Fisette, D. 2004. *Le mouvement phénoménologique*, Notes de cours PHI 4213  
Département de philosophie Université du Québec à Montréal

Fisette, D. 2005. Husserl. Notes de cours PHI 42009, Département de philosophie  
Université du Québec à Montréal.

Fisette, D. 2003. Représentations. Husserl critique de Twardowski. In *Aux origines de la phénoménologie, Husserl et le contexte des Recherches Logiques*. Librairie philosophique J. Vrin. p 61-92

- Fisher, R. et Ury, W.(1981). *Comment réussir une négociation*. Parie, Édition du Seuil.
- Follesdal, Dagfinn. 2003. Évidence et justification chez Husserl. In *Aux origines de la phénoménologie, Husserl et le contexte des Recherches Logiques*. Librairie philosophique J. Vrin. p 179-204
- Friedman, T. 1989. *The experience of being a female police officer*, Thèse de Doctorat, New York, Université de New York, 327 p.
- Ford, J. et L. Wood. 1992. Structuring and documenting interactions with subject-matter experts. *Performance Improvement Quarterly*, 5(1), p. 2-24.
- Gage, N.L.1989. The Paradigm Wars and their Aftermath; a Historical Sketch of research on teaching since 1989. *Educational Researcher*, Vol. 18, No. 7, p. 9-10.
- Gagné, R.M.1988. Mastery Learning and Instructional Design. *Performance Improvement Quarterly*, Vol. 1, No. 1 , p. 7-18.
- Gagné, R.M. 1986. What should a performance Improvement professional Know and do ?" *Performance and Instruction*, Vol. 4, No. 7, p. 6-7.
- Gall, M.D., W.R Borg, et J.P Gall. 1996. *Educational Research, an introduction*. N.Y: Longman Publishers, 781 p.
- Gayeski, D.M., et collaborateurs. Getting inside an expert's brain. *Training and development*, vol. 46, no. 8, p 55-58.
- Giorgi, A.1997. The Theory, Practice, and Evaluation of The Phenomenological Method as A Qualitative Research procedure. *Journal of Phenomenological Psychology*, 28, No. 2, p. 235-260.
- Giorgi, A.1997. De la méthode phénoménologique utilisée comme mode de recherche qualitative en sciences humaines : théorie, pratique et évaluation. In , *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, sous la direction de Poupard J., et J.P. Deslauriers, et L.H. Groulx .p.341-364. Montréal: Gaétan Morin Éditeur.
- Giorgi, A.1994. A Phenomenological Perspective on Certain Qualitative Research methods. *Journal of Phenomenological Psychology*, 25, No. 2, p. 190-220.
- Giorgi, A.1989. Some theoretical and practical issues regarding the psychological phenomenological method. *Saybrook Revue*, 7, p. 71-85

- Giorgi A. 1985. Sketch of a psychological phenomenological method. In *Phenomenology and Psychological Research*, sous la direction de A. Giorgi p. 9-22, Duquesne University Press.
- Glatthorn, A. 1998. *Writing the Winning Dissertation, A step by step Guide*. California: Corwin Press Inc. , Sage Publications thousand Oaks, 222 p.
- Guimond, S. 1994. Les groupes sociaux. In *Les fondements de la psychologie sociale*, sous la direction de Robert J. Vallerand, p.656-705, Boucherville: Gaétan Morin.
- Guinan, P. 1989. Client-oriented interactional behaviours for professional client settings. *Human Communication Research*, Vol. 15, No. 3, p.444-462
- Gustafson, K.L. 1981. *Survey of instructional development models*. Syracuse: Eric Syracuse University.
- Gustafson, K.L. 1996, Instructional design models. In *International Encyclopaedia of Educational Technology*, sous la direction de T. Plomp et D.P. Ely (Eds), p.143-148. Cambridge: Uk, Pergamon.
- Hannafin, MJ.1986. The Status and Future of Research in Instructional Design and Technology. *Journal of Instructional Development*, Vol. 8, N. 3, p. 24-30.
- Hart, D.C., et A. Rossett 2000. When Instructional Design Students Consult With the Real World. *Performance Improvement*, Vol. 39, No.7, p.6-43.
- Huneman,P., et Kulich,E. (1997). *Introduction à la phénoménologie*. Paris, Armand Collin Masson.
- Husserl, E. 2000. *L'idée de la phénoménologie* , Épipiméthée PUF, traduit par Alexandre Lowit
- Husserl, E. 2001. Psychologie Phénoménologique 1925-1928. Traduit de l'allemand par Philippe Cabestan, Nathalie Depraz et Antonino Mazzu. Librairie Philosophique J. Vrin, Paris, 345 p.
- Husserl, E. 1995. *Esquisse d'une préface aux Recherches Logiques* dans Articles sur la logique, traduit de l'allemand par Jacques English. Presses Universitaires de France, 586 p.
- Husserl, E. 1970. *L'idée de la phénoménologie*. Traduit de l'allemand par Alexandre Lowit. Presses Universitaires de France. Paris 136 p.
- Husserl, E. 1950. *Idées directrices pour une phénoménologie*. Traduit de l'allemand par Paul Ricoeur . Gallimard, Paris.

Husserl, E. 1972. *Philosophie de l'arithmétique (préface et introduction)*. Traduit de l'allemand par J. English, Paris, Presses Universitaire de France.

Husserl, E. 1969. *Recherches Logiques, Vol 1 Les prolégomènes à la logique pure*. Traduit de l'allemand par A. KelKel et collaborateurs, Paris, Presses Universitaire de France

Husserl, E. 1969. *Recherches Logiques, Deuxième tome : extraits recherche 1, 2, 3, 5 et 6*. Traduit de l'allemand par A. KelKel et collaborateurs, Paris, Presses Universitaire de France.

Ingarden Roman, 1969. Le concept de philosophie chez Franz Brentano, in *Archives de philosophie*, 32, p. 458-475, 609-638

Ingarden, Roman, 2001. Remarques sur le problème réalisme idéalisme, in R. Ingarden, Husserl, *La controverse Idéalisme Réalisme*, Paris, Vrin, p. 169-197

Ingram, A.L. et collaborateurs.1993. "Working with subject matter experts". *Performance and Instruction*, vol. 33, no. 8, p. 17-22.

Jacob, E.1987. Qualitative Research Traditions; A review. *Review of Educational Research*, spring, Vol. 57, N.1, p 1-50.

Jarrosso, B. 1992. *Invitation à la philosophie des sciences*. Paris: Éditions du seuil, 230 p.

Jonassen, D.1996. *Handbook of Research for Educational Communications and Technology*. New York: McMillan Library, 1247 p.

Jones, S. R. et P.J. Thomas.1997. Understanding Interaction between Office based professionals for the development of Advanced communication and information technologies. *Journal of Information Science*, Vol. 23, No. 5, p. 353 – 364.

Jones, M., D. Surry, S.W. Harmon, S. Land et J.D. Farquhar. 1998. What we know about research in Instructional Technology: Interviews with Research Leaders. Actes du 20ième Congrès Association for Educational Communications and Technology , St-Louis, p.215-221.

Katz, D. et R.L. Kahn. 1978. The taking of organizational roles. In *The social psychology of organizations*, sous la direction de D. Katz et R.L. Kahn, p.185-222. New York: John Wiley et Son.

Keppell, M. 2000. *The crucial roles of the instructional designers and the subject matter expert in multimedia design*, Actes du Colloque ED-MEDIA 2000, Montreal, p. 219-224.

- Keppell, M. 1997. *Development and pilot-testing of a method to assist instructional designers elicit unfamiliar content from subject matter experts*. Thèse de Doctorat, Calgary: , University of Calgary, Graduate Division of Education Research, 163 p.
- Kirk, J. et M.L. Miller. 1986. *Reliability and validity in Qualitative Research*, Beverly Hills, Sage Publication, 102 p.
- Kunzman, P., F. Burkard, et F. Wiedman. 1999. *Atlas de la philosophie*. Munich: La Pochothèque. Encyclopédie d'aujourd'hui, 295 p.
- Khun, T. 1983. *La structure des révolutions scientifiques*. Éditions Flammarion, Collection Champs
- Kvale, S. 1994. Ten Standard Objections to Qualitative Research Interview. *Journal of Phenomenological Psychology*, 25, No. 2, p 147-173.
- Laperrière, A. 1997. Les critères de scientificité des méthodes qualitatives. In *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* sous la direction de J. Poupart, J.P. , Deslauriers, L.H. Groulx , p.365-389. Montréal: Gaétan Morin Éditeur.
- Le Compte, M.D. et J.P. Goetz. 1984. Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of Educational Research*, 52, 31-60.
- Lee, W.W. 1994. Subject matter experts and instructional designers: Making distinctions. *Performance and instructions*, vol.33, no, 8, p.23-25.
- Lescarbeau, R. et collaborateurs. 1990. *Profession consultant.*, Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal et Paris, Les éditions de l'Harmattan, 381 p.
- Levin L. A. 2001. *The Wedding Day; A Phenomenological Exploration*. Thèse de Doctorat, Arizona: Université de l'Arizona, 359 p.
- Lévinas Emmanuel, 1967. L'œuvre d'Edmund Husserl in E. Lévinas, En découvrant l'existence avec Husserl et Heidegger, paris, Vrin, p. 7-52
- Liang, C.C. 2000. Benchmarking Competent Instructional Media Designers in the Corporate World. Actes The Taiwan Conference – Instructional Technology & Lifelong Learning p. 317 320.
- Lincoln, Y, S. et E.G. Guba. 1985. The only generalization is: There is no generalization. Chap. in *Naturalistic Inquiry*, p. 111-127, Beverly Hills: Sage Publication.
- Locke, L. ,W.W. Spirduso et S.J. Silerman, 1993. *Proposals that Work*, Sage Publications, Newbury Park, California, 322 p.

- Lubinescu, E.S.2002. *Organizational Socialization and new System: the beginning of a Profession*. Thèse de Doctorat, Pensylvanie: Pennsylvania State University. 210 p.
- Lukowsky, J. 1981. Reconstructing the History of Educational Technology Provides Us With New Models of Research. Actes du 3ième Congrès Association for Educational Communications and Technology , Philadelphia, p.1-19.
- Macpherson, C. et A. Smith. 1998. Academic author's perceptions of instructional design and development process for distance education: a case study. *Distance Education*, vol. 19, No 1, pp. 1-18.
- McCracken, G. 1988. *The long interview*. Beverly Hills: Sage Publications
- Meehl, P.1967. Philosophy of Science, theory testing in psychology and physics : a methodological paradox. *Philosophy of Science* , Vol. 34, p. 103-115
- Mishler, E. G. 1979. Meaning in Context: Is There Any Other Kind ?" *Harvard Educational Review*, Vol. 49, No. 1, p. 1-19.
- Moller, L. 1995. Working with subject matter experts. *TechTrends*, Vol. 40, no 6, p. 26-27.
- Moran, D. 2000. *Introduction to Phenomenology*. London: Routledge, .
- Morrison, G.R. 1988. The instructional designer-subject specialist relationship; Implications for professional training. *Journal of Instructional Development*, vol. 11, no. 2, p. 24-27.
- Moustakas, C.1994. *Phenomenological Research Methods*. London: Sage Publications. 191 p.
- Nonaka, I. et H. Takeuchi. 1995. *The knowledge creating company*. New-York: Oxford University Press, 284 p.
- Paquette, G. 1997. texte inclut dans la documentation du Cours Design pédagogique d'environnements d'apprentissage informatisés, TEC 6312, Têluq
- Parer, M.S.1989. Development, Design and Distance Education, in Actes du colloque World Congress of the International Council for Distance Education in Melbourne , Australia, Août 13-20 1985, p. 3-128.
- Patton, M.Q., 1975. Alternative evaluation research paradigm. *North Dakota Study Group on Evaluation Monograph*. Grand Forks: University of North Dakota Press



Patton, M.O.1983. *Qualitative Evaluation Methods*. London: Beverly Hills,Sage Publications 258 p.

Pires, A.P., 1997. Échantillonnage et recherche qualitative: essai théorique et méthodologique, In , *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, sous la direction de J. Poupart, et collaborateurs. p.115-169. Montréal: Gaétan Morin Éditeur.

Pitlik, D.S. 1995. *Instructional design : A constructivist examination and description of the realities of practice*. Thèse de Doctorat, Illinois: Northern Illinois University, 212 p.

Polanyi, K.. 1964. *Personal Knowledge: Towards a post critical philosophy*. New York, Row Press, 428 p.

Polkinghorne, D. 1983. *Methodology for the Human Sciences*. State University of new York Press, Albany, 336 p.

Polkinghorne, D.E. 1989. Phenomenological research methods. In (Eds.) *Existential-phenomenological perspectives in psychology* sous la direction de Valle, R.et S. Halling pp.41-60. New-York : Plenum Press.

Pollio, P. S. et H.R. Pollio. 2002. *Listening to Patients, a phenomenological approach to nursing research and practice*. New York: Springer Pub Co., 294 p.

Price, R.A. 1978. *Description of the verbal behaviour of selected instructional developers in their initial conference with new clients: an exploratory study*. Unpublished doctoral dissertation, Michigan: Michigan State University, East Lansing.

Reeves, T.C.1995. *Questioning the Questions of Instructional Technology Research*, ERIC ED383331

Reeves, T.C. 2000. Socially Responsible Educational Technology Research. *Educational Technology*, Vol. 40. No. 6, p.19-28.

Richey, R.C.1998. The pursuit of Usable Knowledge in Instructional Technology. *Educational Technology Research and Development*. Vol. 46, No. 4, p.7-22.

Roberts, D.W., K. Jackson, J. Osborne, et A. Somers Vine. 1994. Attitudes and perception of academic authors to the preparation of distance education materials at the University of Tasmania. *Distance Education*, Vol. 15, No.1, p.70-93.

Robinson, R. S. et L.D. Ong. 1988. Naturalistic Inquiry in Educational Technology. Actes du de *Annual Meeting of the Association for Educational Communications and Technology*, New Orleans. 19 p.

- Rodriguez, S. et collaborateurs. 1991. Interviewing subject matter experts: strategies for instructional design success". *Educational Technology*, December, pp. 27-32.
- Rowland, G. 1992. Educating the reflective designer. *Educational Technology* (32) 12, 36-44.
- Rowland, G. 1992. What do instructional designers actually do ? An initial investigation of expert practice. *Performance Improvement Quarterly*, 5 (2), 65-86.
- Rosenberg, M. 1978. Media specialists and their clients: strategies for effective interpersonal communication. *Educational Technology*, Vol. 18, no.2 pp. 48-50
- Rosenberg, M. 1981. The cross-training of subject matter experts and instructional technologists. *Performance and Instruction*, Vol. 20, no.1 pp. 16-17.
- Rossett, A. 2002. Performance Support –Driving Change. In *The ASTD E-Learning Handbook*, sous la direction de A. Rossett, p.24-37. New York: Mc Graw Hill.
- Rossett, A. 2000. When instructional design students consult with the real world. *Performance Improvement*, Vol. 30, No 7 p. 3-43.
- Rossett, A. 1987. *A training needs assessment*. Englewood Cliffs, New Jersey: Educational Technology Publications.
- Russo, F. 1951. *Histoire de la pensée scientifique*. Paris: Éditions du Vieux Colombier.
- Rutt, D. 1979. *An investigation of the consultation styles of instructional developers*. Unpublished doctoral dissertation, Bloomington: Indiana University, .
- Salomon, G. 1991. Transcending the Qualitative- Quantitative Debate: the Analytic and Systemic Approaches to Educational Research. *Educational Researcher*, Vol. 20, No. 6, pp. 10-18.
- Saffo, C. 1996. *The experience of the new supervisor: a phenomenological study*. Thèse de Doctorat, Massachusetts: Massachusetts School of professional, 143 p.
- Sayer, A. 1992. *Method in Social Science, a Realist Approach*. London: Routledge,
- Schein, E.H. 1978. The role of the consultant: Content expert or process facilitator ?" *Personnel and Guidance Journal*; 56, 6. p. 339-343.
- Schiffman, S.S. 1986. Instructional system Design: five Views of the Fields. *Journal of Instructional Development*, Vol. 19, No. 4, p.14-21.

- Schrock, S.A.1985. Faculty perceptions of instructional development and the success/failure of an instructional development program A naturalistic study. *Educational communications and technology Journal*, 33 (1), 16-25.
- Seels,B. et Z.Glasgow. 1990. Survey of Instructional Designers, Needs and Competences. In *Actes Proceeding of Selected Research Presentation at the Annual Convention of The association for educational Communication and Technology*.
- Smith, M.et G.V. Glass. 1987. *Research Evaluation in Education and the Social Sciences*. Toronto: Prentice Hall, 322 p.
- Sonnenwald, D.1996. Communication roles that support collaboration during the design process. *Design Studies*, Vol. 17, No. 3, p. 277-287.
- Specht, H. 1985. Managing professional interpersonal interactions. *Social Work*; Vol. 30, No. 3, p.225-230.
- St-Arnaud, Y. 1997. *L'interaction professionnelle, efficacité et coopération*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal. 223 p.
- Stolovitch, H. et G. Larocque. 1983. *Introduction à la technologie de l'instruction*. Montréal: Éditions Préfontaine
- Tardif, J. 1997. *Pour un enseignement stratégique, l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal: Les Éditions Logiques, 473 p.
- Tennyson, R.D.1992. An Educational Learning Theory for Instructional Design. *Educational technology*, Vol. 32, pp. 36-41.
- Tessmer, M.1988. Subject Specialist Consultation in Instructional Design: Higher Education. *Journal of Instructional Development*. Vol.11 No.2 ,p.29-36.
- Tessmer, M.1998. Meeting with the SME to design multimedia exploration systems. *Educational Technology Research and Development*, vol. 46, no. 2, p. 79-95.
- Tessmer, M. et J. Wedman. 1998. The practice of instructional design. A survey of what designers do, don't, and Why they don't do it. *Actes Annual Metting of the American Educational Research Association*, San Francisco. 22 p.
- Thinès, Georges, 1977. *Phénoménologie et science du comportement*. Traduit de l'anglais par Agnès Lempereur. Pierre Mardaga Éditeur, Psychologie et Sciences Humaines, 229 p.

Thomas, S.P. et H.R. Pollio. 2002. *Listening to patients: a phenomenological approach to nursing research and practice*. New York: 294 p.

Thompson, C.J., W.B. Locander et H.R. Pollio 1989. Putting consumer experience back into consumer research: The philosophy and method of existential-phenomenology. *Journal of Consumer Research*, 16, p.133-146.

Toupin, L. 1995. De la formation au métier, savoir transférer ses connaissances dans l'action. ESF éditeur, Paris. 200 pages

Trautman, S. et K. KLEIN. 1993. Ask and Expert. *Training and Development*, vol. 47, no. 7, p.45-46.

Vallerand, R.J. et C.B. Sénécal. 1994. Le comportement d'aide: perspectives classiques et contemporaines. In *Les fondements de la psychologie sociale*, sous la direction de Robert J. Vallerand, p.569-618. Boucherville: Gaétan Morin

Van der Maren, J.M.1996. *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal, 502 p.

Van Manen, M. 1990. *Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. Albany: State University of N.Y. Press.

Visser-Voerman J.I.A. et T. Plomb. 1996. Design approaches in training and education. In T. International Encyclopedia of Educational Technology, sous la direction de Plomb et D. P. Ely, p. 22-26, Cambridge: UK, Pergamon

Von Eckartsberg, R.1998. Introducing Existential-Phenomenological Psychology. In, *Phenomenological Inquiry in Psychology, existential and Transpersonal Dimensions*. sous la direction de Valle, R, p. 3-19. New York: Plenum Press.

Von Eckartsberg, R.1998. Existential-Phenomenological Research. In *Phenomenological Inquiry in Psychology, existential and Transpersonal Dimensions*. sous la direction de Valle. R, p. 21-61, New York: Plenum Press.

Wedman, J.F.1987. Conceptualizing unfamiliar content. *Journal of Instructional Development*, vol. 10, no. 3, p. 16-21.

Whittemore, R. et collaborateurs. 2001. Validity in Qualitative Research. *Qualitative Health Research*, Vol. 11, No.4, p. 522- 537.

Whyte, W. F. 1986. Learning from the field. In *Interviewing strategy and tactics*, chapitre 6, p29-48. Newbury Park Sage Publication

William, W.1994. Subject Matter Experts and Instructional Designers: making distinctions. *Performance and Instruction*, Vol. 33, no.8, pp. 23-25.

Williamson, A., C. Nodder et P. Baker. 2001. A critique of Educational Technology Research in New Zealand since 1996. Actes du 18ième Congrès Annual Conference of the Australian Society for Computers in Learning in Tertiary Education. Melbourne, Australia. p.567-574.

Willis, J.1995. A Recursive reflective Instructional Design Model based on Constructivist Interpretivist Theory. *Educational Technology*, Vol. 35, No. 6, p. 5-23.

Winn, B. 1986. Emerging Trends in Educational Technology. Actes du 7ième Congrès *Association for Educational Communications and Technology* , Las Vegas, p.1-32.

Yancey, C. 1996. The ABCs of working with SME's. *Performance and Instruction*, Vol.35, no1, p. 6-9.

Yin, R. 1994. *Case Study Research, Design and Methods*. San Francisco: Sage publications, Applied Social Research Methods, Series Vol. 5.

**ANNEXE 1**  
**LA PÉRIODE DE HALLE**

## La période de halle

Dans cette section, je présente succinctement les courants philosophiques ainsi que les philosophes qui ont influencé directement la tradition phénoménologique de la période de Halle.

### Les courants philosophiques:

Dans l'Europe continentale deux courants philosophiques ont dominé le XXIème siècle : la philosophie allemande et la philosophie autrichienne (Fisette, 2005).

La philosophie allemande a été dominée par l'influence des travaux de Kant. Cette influence a pris toutefois deux tendances différentes. Une première tendance que l'on peut qualifier d'idéaliste dont les principaux représentants sont **Hegel**, **Schelling** et **Fichte** et qui ont été influencés par Kant . La deuxième tendance que l'on peut qualifier d'empiriste dont le principal représentant est **Herbart** qui a été influencé par la deuxième édition de la raison pure de Kant

La philosophie autrichienne, fortement tributaire des travaux de Bolzano, peut être décrite par les principales caractéristiques suivantes (Fisette, 2004) :

- Une pratique de la philosophie inspirée par les sciences empiriques avec un souci particulier pour la question de l'unité de la science;
- Une pratique de la philosophie qui “ part d'en bas “ (from below);
- Une attitude critique à l'égard de ce qu'on appelle la révolution kantienne et du kantisme en général ainsi qu'un engagement à une forme de réalisme;
- La défense d'une forme d'apriorisme en matière d'analyse philosophique (conceptuelle);
- Une prédilection pour la méréologie (théorie du tout et des parties) et la structure des relations tous/parties;
- Le privilège qui revient aux expériences intentionnelles et psychologiques dans l'étude des phénomènes macroscopiques (non seulement en psychologie mais aussi en éthique et dans les sciences humaines en général).

La philosophie autrichienne a eu une influence directe sur les deux grandes traditions philosophiques du XX<sup>ème</sup> siècle :

- la tradition analytique inspirée des travaux de Gottlob Frege (1848-1925) et par la suite des travaux de Bertrand Russell (1872-1970) ainsi que de ceux de G.E. Moore (1873-1958).
- la tradition phénoménologique inspiré premièrement des travaux de W. Dilthey (1833-1917) et de Franz Brentano (1838-1917) et par la suite, plus particulièrement des travaux d' Husserl.



Le jeune Husserl lors de ses premiers contacts avec Brentano a été amené à considérer certains philosophes comme des modèles, tandis que d'autres comme des penseurs à rejeter.

Dans son ouvrage intitulé *Les quatre phases de la philosophie* paru en 1887, Brentano regroupe les grands philosophes en quatre grandes phases (tableau 1).

Tableau 1

Les quatre phases de la philosophie selon Brentano

critères	périodes	Antiquité	Moyen Âge	Temps modernes
Ceux qui répondent aux deux critères :				
➤ Volonté et désir de connaître (intérêt théorique)		Platon Aristote	St-Thomas	Descartes Leibniz Locke
➤ Utilisation de méthode conformes à la nature				
Primat de l'intérêt pratique sur l'intérêt théorique (le dogmatisme)		Stoïcisme Épicurisme	Dun Scot Franciscains	Aufklärung Voltaire
Le scepticisme		Pyrrhon Sextus Empiricus	Occam Nominalistes	Hume
Ceux qui renoncent à la connaissance (critère 1). Ils réagissent au scepticisme en offrant le mysticisme philosophique		Néo platonisme	Eckhart Lulle De Cusa	Kant Hegel Fichte Schelling

Source: Fisette, D. (2003)

Pour Brentano, les philosophes qui répondent aux deux critères suivants: volonté et désir de la connaissance (intérêt théorique) et utilisation des méthodes conformes à la nature, doivent être considérés comme des modèles à imiter, c'est-à-dire Platon, Aristote, St Thomas, Descartes, Leibniz et Locke. Tous les autres sont des philosophes dont la pensée a dégénéré les acquis réalisés par les philosophes mentionnés précédemment. Plus particulièrement pour Brentano, les travaux de Kant, Hegel, Fichte et Schelling représentent un stade extrême de dégénérescence de la pensée philosophique.

### **Les contributions de philosophes**

Dans cette section, je souligne les contributions de Dilthey, Bolzano, Stumpf et Meinong qui ont influencé directement la pensée d' Husserl durant la période de Halle. Je m'attarde particulièrement à Brentano qui représente une influence majeure aux dires même de Husserl (2001, p. 37): « Par contre, Les Recherches logiques découlent complètement des suggestions de Brentano, ce qui va de soi puisque j'étais un disciple immédiat de Brentano ».

### **Contribution de Dilthey**

Dans une section précédente, j'ai mentionné, que Husserl a rejeté l'historicisme comme une voie possible pour la philosophie. L'historicisme qui peut être associé à l'approche interprétative, a connu son essor grâce aux travaux de Wilhelm Dilthey (Toupin, 1995).

Pour Husserl (2001), la critique diltheyenne (de la psychologie régnante qui relève des sciences de la nature) manque d'acuité en ce qui concerne les principes. Même si Dilthey a su tenir un propos stimulant à l'encontre des prétentions de la psychologie naturaliste à l'égard des sciences de l'esprit, il n'est pas parvenu à aucune clarté de principe pour ce qui concerne le sens spécifique de la psychologie et les limites de ce qu'elle peut réaliser.

Par contre, Husserl reconnaît officiellement la contribution de Dilthey au développement de sa pensée. Ainsi Husserl (2001) mentionne que plus il progressait dans le développement de la méthode phénoménologique et dans l'analyse phénoménologique de la vie de l'esprit, plus il devait reconnaître que le jugement de Dilthey sur l'unité interne de la phénoménologie et de la psychologie descriptive et analytique, à sa grande surprise, était juste. Cependant, Husserl (2001) affirme clairement que la psychologie apriorique donna à l'analyse descriptive psychologique des Recherches logiques un caractère essentiellement différent de la psychologie descriptive et analytique; une analyse que Dilthey avait exigée dans l'intérêt des sciences de l'esprit historiques et systématiques. Pour Dilthey, les sciences de l'esprit ont comme principal but la compréhension tandis que les sciences de la nature ont comme but principal l'explication.

### **Contribution de Brentano**

L'œuvre de Brentano qui regroupe des ouvrages nombreux et divers, comprend en plus des écrits philosophiques, des études de théologie, d'éthique et de politique. Son

ouvrage principal, la Psychologie du point de vue empirique (1874), peut être considéré, selon Thinès (1977), comme une analyse critique de toute l'histoire de la psychologie.

Selon Ingarden (1969), Brentano aurait soutenu vingt-cinq thèses tout au long de son œuvre. Une des thèses qui aura une influence directe sur la pensée de Husserl est celle du statut de la philosophie. Pour Brentano, il est impérieux que la philosophie proteste contre la division des sciences en sciences exactes et en sciences spéculatives. Pour Brentano, d'une part, la philosophie est aussi une science et même une science exacte et d'autre part, la méthode qu'emploie la philosophie ne peut être différente de celle employée par les sciences naturelles. Cette thèse représentait (Spiegelberg, 1960, cité dans Thinès, 1977) le but ultime poursuivi par Brentano.

Brentano partageait avec Dilthey et Wundt la conviction que l'objet de la recherche pour la psychologie doit être l'expérience humaine dans sa plénitude. Il cherchait à comprendre l'expérience vécue tant au niveau de la perception que des jugements et des valeurs (Polkinghorne, 1983).

Brentano divise la psychologie empirique en deux types : la psychologie expérimentale ou physiologie (génétique) et la psychognosie (psychologie descriptive). À cette époque, la psychologie descriptive correspond à la philosophie de l'esprit et son objet d'étude est le phénomène psychique. Pour différencier les phénomènes physiques des phénomènes

psychiques, il fallait un critère. Plusieurs philosophes (Descartes, Spinoza, Kant et Bain) ont proposé une définition homogène pour circonscrire les phénomènes psychiques: Tous les phénomènes physiques sont étendus, localisés. Par contre, les phénomènes psychiques ne sont pas étendus et ne sont pas localisés (Ingarden, 1969). Pour Ingarden (1969), il s'agit d'une définition négative des phénomènes psychiques qui a été fortement critiquée.

Une des contributions majeures de Brentano est d'avoir proposé une définition positive des phénomènes psychiques (dans son livre *La psychologie d'un point de vue empirique*, 1874). Sa définition regroupe plusieurs composantes dont le principal critère est l'intentionnalité. Selon Brentano, chaque phénomène psychique se distingue par un rapport à un contenu, par la direction vers un objet ou par l'objectivité immanente. Ainsi l'audition serait un phénomène psychique alors que le son serait un phénomène physiologique. Les autres composantes de sa définition sont :

- Tous les phénomènes psychiques et seulement les phénomènes psychiques sont l'objet d'une expérience intérieure;
- Tous les phénomènes psychiques et seulement les phénomènes psychiques sont des phénomènes qui peuvent avoir outre l'existence intentionnelle, aussi une existence réelle;
- Les phénomènes psychiques sont perçus intérieurement par un seul sujet;

- Les phénomènes psychiques et uniquement ceux-là apparaissent, malgré leurs différences, toujours comme un tout (Ingarden, 1969).

Une autre contribution majeure de Brentano qui influencera Husserl est la classification des phénomènes psychiques. Pour Brentano, la conscience intérieure est de trois genres :

- Elle est une représentation d'un phénomène psychique;
- Elle est une perception - jugement –du phénomène psychique;
- Elle ressent (sentiments) les phénomènes psychiques (Ingarden, 1969).

À chaque genre correspond une ontologie. D'autre part, tout acte constitue une représentation ou à une représentation comme fondement. Par exemple, un acte de jugement a un acte de représentation à sa base.

Pour Brentano, la «perception intérieure» ou «l'expérience intérieure» représente le principal moyen de connaissance en psychologie pour comprendre la vie psychique. En effet, l'observation des phénomènes psychiques de l'extérieur (ou comme on l'appelait aussi l'«observation objective»), ne peut pas devenir une source indépendante de la connaissance psychologique sans l'aide de l'expérience intérieure, « subjective » (Ingarden, 1969). Il est important à ce stade-ci de bien distinguer la perception intérieure de l'introspection (observation interne). Pour Brentano (Brentano. 1944, cité dans Thinès, 1977), il est clair que la perception interne ne peut en aucun cas devenir une observation interne :

«Conformément à une loi psychologique constante, nous ne pouvons appliquer à notre attention à l'objet de la perception interne. Même les psychologues qui jugent possible une observation interne en font tous remarquer l'extraordinaire difficulté. Et c'est pour cette raison probablement qu'ils avouaient que, dans la plupart des cas, ils n'y ont pas réussi, ils ont été sans aucun doute victimes de leurs propres illusions.»

Dans *Psychologie Phénoménologique* 1925-1928, Husserl reconnaît ouvertement la contribution de Brentano: « Les Recherches logiques découlent complètement des suggestions de Brentano, ce qui va de soi puisque j'étais un disciple immédiat de Brentano ». Et pourtant, un tournant s'accomplit dans ces recherches qui, grâce à une méthode essentiellement nouvelle, transformèrent l'idée de la psychologie descriptive de façon essentielle à tel point que Brentano lui-même n'a jamais voulu les reconnaître comme la maturation de son idée.

Même si Husserl a plusieurs dettes envers Brentano, notamment le concept d'intentionnalité, il critique plusieurs thèses centrales de la pensée de Brentano, notamment la classification des actes. Husserl (1968) souligne que Brentano n'est pas allé au-delà d'une considération extérieurement classificatrice et descriptive des vécus intentionnels, ou ce qui revient au même, des modes de la conscience. Husserl (1968) critique aussi le fait que Brentano soit resté dans un naturalisme. En effet, Husserl écrit que Brentano était encore naturaliste au sens indiqué; il n'avait pas encore vu quelque

chose comme l'implication intentionnelle et l'analyse intentionnelle en tant qu'analyse d'une donation de sens éventuellement enchevêtrée de façon continue.

### **Contributions de Bolzano, Stumpf et Meinong**

Dans cette section, je présente brièvement les contributions de trois philosophes : Bolzano, Stumpf et Meinong . Il aurait été possible d'écrire plusieurs pages sur la contribution de chaque philosophe. Il aurait été aussi possible de présenter plusieurs autres philosophes qui ont eu aussi une influence sur la pensée de Husserl comme : Natorp, Lotze, Leibniz . Cependant, considérant le but de ma recherche, je limiterai cette présentation à l'essentiel .

Bolzano a influencé la pensée de Husserl de deux façons. La première façon a été à travers la philosophie autrichienne. À la section sur les courants philosophiques, j'ai mentionné que la philosophie autrichienne avait eu une influence déterminante sur la pensée de Husserl et que cette philosophie était fortement tributaire des travaux de Bolzano. La deuxième façon a été par la consultation de la « Théorie de la science ». Husserl (1995) reconnaît ouvertement l'influence de cet ouvrage sur sa pensée :

mais alors je m'aperçus tout à coup, d'abord pour la sphère de la logique traditionnelle, qu'il fallait considérer la Théorie de la science de Bolzano, dans ses deux premiers tomes, sous le titre de théorie des représentations en soi et des



propositions en soi, comme le premier essai pour exposer d'une manière cohérente le domaine des doctrines purement idéales, qu'il y avait donc déjà ici l'esquisse complète d'une logique « pure ». Il est facile de comprendre que cette connaissance m'offrit une aide prodigieuse. (p.379)

Stumpf a été le directeur de la thèse de Husserl sur le concept de nombre. Il a donc eu aussi une influence majeure sur la pensée de Husserl. Pour Thinès (1977), il n'y a aucun doute que le fait que Husserl ait été à l'origine un étudiant de Stumpf et qu'il ait donc été lié partiellement à la tradition expérimentale, permet mieux de comprendre l'orientation réellement psychologique de ses premières réflexions.

Husserl (Fisette, 2005; Thinès, 1977) emprunte à son directeur de thèse deux idées essentielles : la conception de fusion et la relation méréologique tout et partie. Husserl a recours à ces deux idées pour expliquer les notions de moment objectif et de moment subjectif. Le concept de fusion représente le rapport entre différents contenus de sensation qui ne forment pas une somme mais un tout. Ainsi, dans le cas d'une mélodie, il y a une fusion entre les notes.

De son côté Meinong développe le concept de qualités de forme introduit par von Ehrenfels en proposant les notions de contenus fondé et fondateur. Selon Thinès (1977), en développant le concept de qualités formelles, Meinong jetait les fondements des études logiques de Husserl.

Le tableau 2 résume les concepts développés par chaque philosophe.

Tableau 2

Parallèle entre des notions chez Husserl, Stumpf et Meinong

Husserl	Stumpf	Meinong
Intuition	Fusion	Acte de production
Il introduit les concepts de contenu donné et de moment d'unité. Pour Husserl, le moment d'unité (moment figural) s'impose quand il y a plus de 12 éléments. Pour lui, le donné existe comme tel, c'est par un acte d'intuition que le moment d'unité est appréhendé. Exemple : une constellation	Il introduit le concept de fusion qui représente le rapport entre différents contenus de sensation qui ne forment pas une somme mais un tout. Ainsi dans le cas d'une mélodie, il y a une fusion entre les notes.	Il introduit le concept de contenu fondé. Pour lui La relation entre fondé et fondateurs est le produit d'une activité sur les contenus fondateurs, c'est-à-dire un acte de production. Par exemple, Constellation est un contenu fondé et les étoiles sont les contenus fondateurs

Il est important de souligner par contre qu' Husserl souligne dans la préface aux Recherches logiques (1995, que l'association faite entre lui et Meinong a nui à la compréhension des Recherches Logiques:

Je me vois contraint de me tourner d'une manière aussi catégorique contre les idées, à mon avis confuses et souvent contradictoires, de la théorie de l'objet de Meinong, parce que constamment, dans les publications philosophiques récente

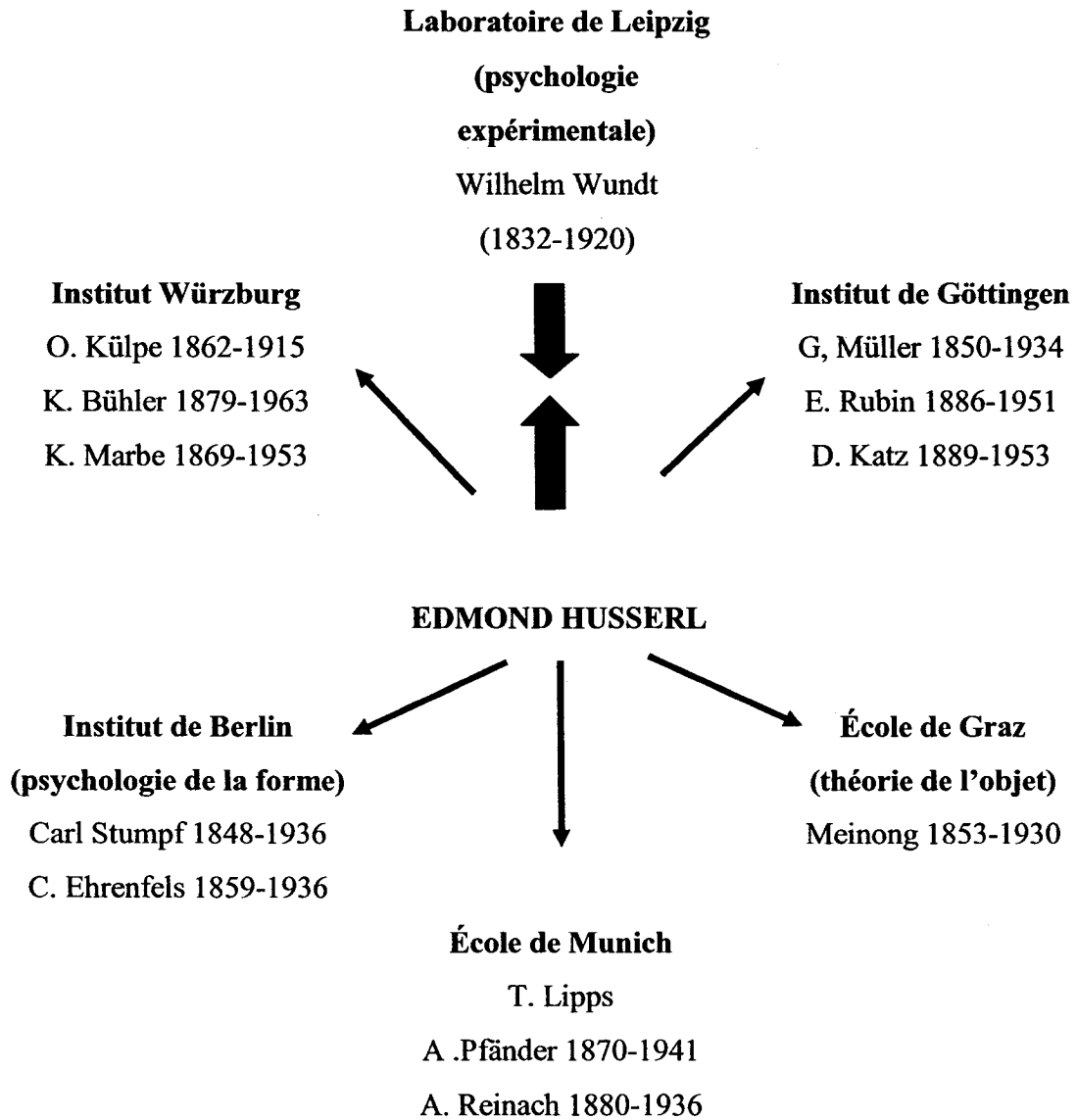
on cite mes recherches et celles de Meinong en disant qu'elles sont parallèles et qu'objectivement elles se complètent; ce qui, à ce que j'observe, doit provoquer des préjugés et des mésinterprétations chez ceux qui ne connaissent pas encore mon ouvrage. (p.387)

### L'influence exercée par Husserl

Husserl a eu des influences multiples et profondes tant au niveau de la philosophie qu'au niveau des sciences humaines. Au niveau de la philosophie, Husserl est à l'origine du mouvement herméneutique, tributaire de la pensée de Heidegger ainsi que du mouvement de l'existentialisme français (Jean-Paul Sartre, G. Marcel). Husserl a eu aussi des influences marquantes sur le développement de la psychologie (figure 1). Il a influencé directement les plus grands laboratoires de psychologie en Allemagne par ses travaux en philosophie. Il faut mentionner que l'influence des travaux de Husserl sur le laboratoire de Leipzig a surtout été une influence de réaction, c'est-à-dire l'obligation pour Wundt de combattre les idées de Husserl. Ainsi, selon Husserl (1995), Wundt a trouvé nécessaire de publier en 1910, sous le titre « Psychologisme et logicisme », un important article, dont le thème principal est de démontrer l'absurdité complète du logicisme.

Figure 1

### Laboratoires de recherche influencés par Husserl



Dans cet annexe , je me suis attardé à présenter les racines de la période de Halle, ce qui m'a permis de mettre en relief l'importance de la philosophie autrichienne ainsi que les contributions majeures de Dilthey, Bolzano, Stumpf, Meinong et plus particulièrement de Brentano.

**ANNEXE 2**  
**LES RECHERCHES LOGIQUES**

## LES RECHERCHES LOGIQUES (1900-1901)

Premier tome :

*Prolégomènes à la logique pure*

Deuxième tome, volume 1 : « Recherches pour la phénoménologie et la théorie de la connaissance »

- Recherches logiques 1 : « Expression et signification »
- Recherches logiques 2 : « L'unité idéale de l'espèce et les théories modernes de l'abstraction »

Deuxième tome, volume 2 : Recherches pour la phénoménologie et la théorie de la connaissance

- Recherches logiques 3 : « De la Théorie des tous et des parties »
- Recherches logiques 4 : « La différence entre les significations indépendantes et les significations dépendantes et l'idée de la grammaire pure »
- Recherches logiques 5 : « Des vécus intentionnels et de leurs contenus »

Troisième tome : Éléments d'une élucidation phénoménologique de la connaissance

- Recherches logique 6 : « Éléments d'une élucidation phénoménologique de la connaissance »

### **ANNEXE 3**

## **RAPPORT ENTRE LOGIQUE, THEORIE DE LA CONNAISSANCE ET PSYCHOLOGIE DESCRIPTIVE**

Les Recherches logiques portent sur les rapports entre la logique, la théorie de la connaissance et la phénoménologie (psychologie descriptive) . Les recherches Logiques constituent pour l'époque une véritable révolution. Husserl annonce le projet de « Doctrine de la science » dans les Prolégomènes. Dans la Doctrine de la science, Husserl s'intéresse à la connaissance théorique. Il fait abstraction des sciences inductives. Il développe une théorie générale du système déductif (identification genre, forme etc.). La doctrine de la science cherche à répondre à la question : Qu'est ce qui fait d'une science, une science ?

Quelle est la relation entre la doctrine des sciences et la logique pure ? Pour répondre à cette question, Husserl identifie les trois tâches de la logique pure (§§ 67-69 Prolégomènes) qui sont:

- Fixer les concepts primitifs ou catégories (signification et objet)
- Rechercher des lois fondées dans ces deux classes de concepts catégoriaux.
- Rechercher une science plus englobante, la théorie des formes possibles de théories ou théorie des multiplicités.

Ces deux premières tâches remplissent les conditions de possibilité d'une théorie en général.

En considérant les trois tâches de la logique pure, il devient alors possible de répondre à la question suivante : Quelle est la relation entre la logique pure et la théorie de la connaissance ? (Prolégomènes, paragraphes 67-69). La première tâche de la logique pure consiste à fixer les concepts primitifs ou catégories, c'est-à-dire la signification et les objets. Cette première tâche relève de la théorie de la connaissance. En effet, la théorie de la connaissance porte sur la question de la justification, de l'évidence.

Il reste maintenant à répondre à la question suivante pour bien comprendre la démarche de Husserl : Quelle est la relation entre la théorie de la connaissance et la phénoménologie ? Le travail de la phénoménologie (définie comme une psychologie descriptive au sens brentanien) pour la théorie de la connaissance est l'élucidation du concept de signification.



## **ANNEXE 4**

### **GUIDE ENTREVUE**

## Guide d'entrevue pour l'entretien avec le participant de recherche

Types de Questions	Questions à suggérer
Questions Socio démographiques	<p>Depuis combien de temps travaillez-vous comme concepteur pédagogique ?</p> <p>Sur quels types de projet de conception avez-vous travaillé (formation traditionnelle, formation à distance, contenu technique, contenu discipline, pour quelle clientèle)?</p> <p>Depuis combien de temps, travaillez-vous pour l'entreprise X ? Travaillez-vous comme concepteur à temps plein ?</p> <p>Quelle formation académique avez-vous complétée ?</p> <p>Dans quelle tranche d'âge vous situez-vous ? 20-29 ans – 30-39 ans- 40- 49 ans , 50 ans et plus</p> <p>Quelle est votre nationalité ?</p>

## Guide d'entrevue

### 1<sup>ère</sup> stratégie: approche générale

Questions contextuelles	<p>Se centrer sur une expérience la plus marquante,</p> <p>Pouvez-vous me parler d'une expérience de conception précise où vous avez eu à travailler avec un expert de contenu ?</p> <p>Pouvez-vous me parler de votre expérience X avec l'expert de contenu ?</p> <p>De quelle expérience s'agit-il ? (quand, avec qui, quel projet de conception, où, combien de temps à duré ce projet ).</p> <p>Comment cela s'est-il déroulé dans l'expérience X ?</p> <p>Comment cela s'est-il passé au niveau de tes échanges avec l'expert de contenu ?</p> <p>Quel est votre opinion sur cette expérience ?</p>
<p>Question principale</p> <p>(question principale formulée de différentes façons)</p>	<p>Quelle signification a pour vous le fait de travailler (échanges professionnelles) avec des experts de contenu dans le cadre de projet de conception pédagogique?</p> <p>Dans le cadre d'un projet de conception, quel sens donnez-vous au fait de travailler avec l'expert de contenu ?</p> <p>Quand vous pensez à aux moments que vous avez travaillé avec des experts de contenu dans le cadre de projet de conception pédagogique, qu'est ce qui vous vient à l'esprit ?</p>
Questions d'instigation flottante pour la question principale	<p>Ces questions seront reliées aux thèmes introduits par le participants afin de les préciser. Voici quelques exemples de question :</p> <p>Pouvez-vous me parler davantage sur .....?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Quand vous mentionnez que ..... pouvez-vous préciser ou expliquer davantage ?</li> <li>▪ Quand vous mentionnez que ..... pouvez vous donner un exemple ?</li> <li>▪ Que signifie pour vous .....?</li> </ul>
Autres questions	<p>Quand vous pensez aux experts de contenu, avec lesquels vous avez travaillé, Qu'est ce que vous ressentez ?</p>

2ième stratégie : approche spécifique

<p>Questions contextuelles</p>	<p>Pouvez-vous me parler d'une expérience de conception précise où vous avez eu à travailler avec un expert de contenu ?</p> <p>De quelle expérience s'agit-il ? (quand, avec qui, quel projet de conception, où, combien de temps à duré ce projet ).</p> <p>Pouvez-vous me parler de ton expérience X avec l'expert de contenu ?</p> <p>De quelle expérience s'agit-il ? (quand, avec qui, quel projet de conception, où, combien de temps à duré ce projet ).</p> <p>Comment cela s'est-il déroulé dans l'expérience X ?</p> <p>Comment cela s'est-il passé au niveau de tes échanges avec l'expert de contenu ?</p> <p>Quel est ton opinion sur cette expérience ?</p>
<p>Question principale  (différente formulation)</p>	<p>Dans cette expérience précise, quelle signification a pour vous le fait de travailler avec l'expert de contenu ?</p> <p>Dans le cadre de ce projet de conception, quel sens donnez-vous au fait de travailler (échanges professionnelles) avec l'expert de contenu ?</p> <p>Quand vous pensez à votre travail avec cet expert de contenu , qu'est ce qui vous vient à l'esprit ?</p>

<p><b>Questions</b></p>	<p>Quelles pensées se sont dessinées dans votre esprit lors du travail avec l'expert de contenu dans le cadre de cette expérience? (<b>Intuition intellectuelle</b>)</p> <p>Comment vous sentiez-vous (<b>sentiment</b>):  <b>avant</b> cette expérience avec l'expert de contenu ?  <b>lors</b> de cette expérience avec l'expert de contenu ?  <b>après</b> cette expérience avec l'expert de contenu ?</p> <p>Pouvez-vous me parler d'une autre expérience que vous avez eu avec un expert de contenu ? (<b>mémoire</b>)</p> <p>Dans cette 2<sup>ème</sup> expérience, quelle signification a pour vous de travailler avec l'expert de contenu ? (<b>mémoire</b>)</p> <p>Y a il des différences entre ces expériences que vous avez décrite et d'autres expériences que vous avez eu avec des experts de contenu ? Si oui, quelles sont ces différences ? (<b>mémoire</b>)</p> <p>Parmi vos expériences en conception, y a-t-il des incidents particuliers avec des experts de contenu qui ont eu d'autres significations importantes ou qui ont eu un sens différent? (<b>mémoire</b>)</p>
-------------------------	--

## **ANNEXE 5**

### **LETTRE D'INTRODUCTION**

Montréal, xx xxx 200x

M.

Titre de la fonction

Nom de la compagnie

M.

Objet : Recrutement de participants pour un projet de recherche

Votre entreprise, spécialisée en formation en entreprise, sera probablement très intéressée par la présente recherche intitulée: **La signification de l'expérience de travailler avec des experts de contenu lors de projet de conception pédagogique pour des concepteurs pédagogiques**

Le travail de vos concepteurs pédagogiques auprès des experts de contenu influencent directement, non seulement la qualité de votre formation mais aussi l'efficacité du travail de ceux-ci.

Cette recherche sera réalisée dans le cadre de mes études de doctorat en technologie éducative l'université Concordia. Les connaissances obtenues permettront de mieux comprendre les interactions professionnelles des concepteurs pédagogiques auprès des experts de contenu et ainsi les améliorer.

La réalisation de cette recherche sera possible grâce à votre collaboration qui me permettra de rencontrer un ou deux de vos concepteurs afin que je puisse réaliser ma collecte de données. Celle-ci consistera en deux entrevues d'environ une heure chacune.

Les entrevues pourraient être réalisées dès que vous aurez accepté de participer à ce projet. Le résumé du projet de recherche présente les critères d'éligibilité des participants.

Je communiquerai avec vous au cours des prochains jours pour vérifier votre intérêt, ainsi que celui de vos concepteurs pédagogiques, à participer à ce projet de recherche.

Veillez agréer, Monsieur, l'expression de mes sentiments distingués.



## **ANNEXE 6**

### **RÉSUMÉ DU PROJET DE RECHERCHE**

**LA SIGNIFICATION DE L'EXPÉRIENCE DE TRAVAILLER AVEC DES  
EXPERTS DE CONTENU LORS DE PROJET DE CONCEPTION  
PÉDAGOGIQUE POUR DES CONCEPTEURS PÉDAGOGIQUES**

L'interaction professionnelle entre le concepteur pédagogique et l'expert de contenu est une composante majeure du processus de design pédagogique. L'importance de cette interaction a pris plus d'importance depuis l'avènement du « E-learning ».

#### **Objectif de la recherche :**

L'objectif de cette recherche est de répondre à la question : Quelle est la signification de l'expérience de travailler avec des experts de contenu pour des concepteurs pédagogiques dans le cadre de projet de conception. Pour atteindre cet objectif, je réaliserai une recherche qualitative qui est une investigation de l'expérience vécue d'une personne.

#### **Collecte et traitement des données :**

La collecte des données consistera en deux entrevues avec chaque participant d'une durée d'une heure chacune. La première entrevue sera enregistrée, afin de permettre de transcrire le verbatim. Par contre, toute référence aux participants dans le verbatim sera éliminée ainsi que dans la rédaction du rapport de recherche afin que les données restent confidentielles. La deuxième entrevue consistera à valider la transcription de l'entrevue et l'identification des unités de signification.

#### **Critères d'éligibilité :**

Pour participer à cette recherche, vos concepteurs pédagogiques doivent répondre aux critères suivants :

- Avoir réalisé une conception de formation traditionnelle (en salle de cours) ou une formation à distance;
- Parler couramment français;

- Posséder une capacité d'élaboration de son vécu pour faire des liens et donner du sens à son expérience;
- Avoir au moins une année d'expérience comme concepteur pédagogique.

**Engagement des participants :**

Les participants désireux de participer à cette recherche devront compléter une lettre d'engagement. par contre, ils pourront mettre fin, à tout moment, à leur collaboration.

## **ANNEXE 7**

### **FORMULAIRE DE CONSENTEMENT :**

**LA SIGNIFICATION DE L'EXPÉRIENCE DE TRAVAILLER AVEC DES  
EXPERTS DE CONTENU LORS DE PROJET DE CONCEPTION  
PÉDAGOGIQUE POUR DES CONCEPTEURS PÉDAGOGIQUES**

Je \_\_\_\_\_ reconnais avoir pris connaissance du résumé du projet de recherche « La signification de l'expérience du concepteur pédagogique lors de ses interactions professionnelles avec l'expert de contenu » .

Ma participation consiste à décrire, lors de deux entrevues, comment j'expérimente et je vis mon interaction professionnelle avec un expert de contenu lors d'un projet de conception pédagogique. **J'accepte que mes propos soient enregistrés.** Je confirme que ma participation à cette recherche est entièrement libre et volontaire. Je comprends qu'il me sera possible de mettre fin à ma participation, à n'importe quel moment de cette recherche selon mon bon vouloir, sans aucun préjudice en communiquant par courriel électronique à l'une des adresses suivantes:

Michelle.hoffman@concordia.ca

Marie-Josée@hydro.qc.ca

Je pourrai aussi mettre fin à ma participation en communiquant par téléphone auprès de Mme Marie-Josée Daudelin; (514) 879-4100 poste 7219 ou auprès de Mme Michelle Hoffman: (514) 848-2424, poste 7481

Le chercheur responsable de ce projet a répondu à mon entière satisfaction à mes questions concernant en particulier mon engagement, le traitement des données et la confidentialité des résultats. Le consentement est valide pour la durée de l'étude soit du premier mai 2004 au 1 septembre 2005. Une copie signée de ce formulaire de consentement me sera donnée.

En foi de quoi, j'ai signé ce formulaire à Montréal, le \_\_\_\_\_ du mois de \_\_\_\_\_ Deux mille quatre.

Nom : \_\_\_\_\_ Signature : \_\_\_\_\_  
(participant)

Je certifie que je respecterai la confidentialité, les droits et l'anonymat du participant. **Je m'engage à détruire les bandes sonores après la réalisation de cette étude.** Pour toute question, vous pouvez me joindre au numéro suivant: (514) 596-0110 ou lafond.gilbert@hydro.qc.ca

Nom : \_\_\_\_\_ Signature : \_\_\_\_\_  
(Chercheur)